Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Conselho Superior

RESOLUÇÃO Nº 76 DE 10 DE MARÇO DE 2021

Homologa a Resolução nº 54 de 12 de novembro de 2020, a qual aprovou, *ad referendum*, o Projeto Pedagógico do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica do IFPE, EaD.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, no uso das atribuições previstas no Regimento Interno do Conselho e considerando

I - o Processo Administrativo nº 23294.011239.2020-12;
II - a Resolução nº 54 de 12 de novembro de 2020, do Conselho Superior do IFPE; e
III - a 5ª Reunião Ordinária de 2020 do Conselho Superior do IFPE, realizada em 14 de dezembro,

RESOLVE:

Art. 1º Homologar a Resolução nº 54 de 12 de novembro de 2020, a qual aprovou, *ad referendum*, o Projeto Pedagógico do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica da Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), na forma do Anexo desta Resolução.

Art. 2º Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no sítio do IFPE na internet e/ou no Boletim de Serviços do IFPE.

gov.br Documento assinado digitalmente
Jose Carlos de Sa Junior
Data: 10/03/2021 16:06:23-0300
CPF: 755.456.244-49

JOSÉ CARLOS DE SÁ JUNIOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
Reitoria
Diretoria de Educação a Distância

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Recife/PE
2020

Reitor
José Carlos de Sá Júnior

Pró-Reitor de Ensino
Assis Leão da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Mário Antônio Alves Monteiro

Pró-Reitora de Extensão
Ana Patrícia Tavares Falcão

Pró-Reitora de Administração
Rozendo Amaro de França Neto

Pró-Reitora de Integração e Desenvolvimento Institucional
Juliana Souza de Andrade

Diretora de Gestão de Pessoas
Emmanuel de Freitas Júnior

Diretor de Desenvolvimento de Tecnologias
Marco Antônio Eugênio de Araújo

Diretor de Assistência ao Estudante
Plínio Guimarães de Sousa

Diretor de Educação a Distância
José Severino Bento da Silva

Coordenação Geral da UAB
Andréa Christianne Gomes Barretto

Comissão de Elaboração do PPC
Paulo Wollinger
Olivier Allain
Marilza Regattieri
Joelma Kremer
Crislaine Gruber
Joedna Hubner
Monica Costa Arrevabeni
Danielli Veiga Carneiro Sondermann
Weslley Vitor da Silva

Comissão de Adequação do PPC no IFPE
Fabíola Nascimento dos Santos Paes
Jimy Davison Emidio Cavalcanti
José Severino Bento
Magadã Marinho Rocha de Lira

SUMÁRIO

1.	**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**	**5**
1.1	**Identificação do Curso**	**6**
2.	**CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA**	**7**
2.1	**Apresentação e Contextualização Institucional**	**7**
2.2	**Breve histórico da EaD No IFPE**	**9**
2.3	**Fundamentos para a construção do PPC**	**12**
2.3.1	Formação para o trabalho e para a técnica: concepções basilares	12
2.3.2	Dimensão epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica	14
2.3.3	Outras dimensões do trabalho	17
2.3.4	Dimensão social do trabalho e da técnica	20
2.3.5	A formação dos Educadores de Trabalhadores	21
2.3.6	Princípios Educacionais	22
2.4	**Viabilidade Técnica**	**23**
2.5	**Justificativa**	**24**
2.5.1	Exigência Legal	24
2.5.2	Desafios para a ampliação da Oferta de EPT	25
2.6	**Objetivo Geral**	**27**
2.7	**Objetivos Específicos**	**27**
2.8	**Público-Alvo**	**27**
2.9	**Perfil do Egresso**	**28**
2.10	**Infraestrutura**	**28**
2.10.1	Instalações gerais e equipamentos	28
2.10.2	Polos de apoio presencial	29
2.10.3	Biblioteca	30
3.	**CORPO DOCENTE E TÉCNICO DO CURSO**	**30**
3.1	**Formação Permanente de Professores Formadores, Tutor a Distância, Orientadores de TFC, Equipe Multidisciplinar e Técnicos Administrativos**	**31**
3.2	**Corpo Docente**	**32**
3.3	**Coordenador de Curso**	**33**
4.	**METODOLOGIA**	**33**
4.1	**Recursos Didáticos**	**34**
5.	**CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DIDÁTICOS**	**35**
6.	**ORGANIZAÇÃO DO CURSO**	**37**
6.1	**Rede Comunicacional**	**37**
6.2	**Material Didático**	**38**
6.3	**Acolhimento dos Estudantes**	**39**
6.4	**Manual do Estudante**	**39**
6.5	**Contrato Pedagógico**	**39**
6.6	**Sistema de Tutoria**	**39**
7.	**COLEGIADO DO CURSO**	**10**
8.	**CRITÉRIO DE SELEÇÃO**	**41**

9.	**MATRIZ CURRICULAR**	**42**
9.1	**Componentes Curriculares**	**42**
9.1.1	Certificações Intermediárias	43
9.1.2	Certificação	43
9.2	**Fluxograma do Curso**	**44**
10.	**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**	**45**
10.1	**Avaliação de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem**	**51**
10.1.1	Monitoramento do Percurso dos Estudantes	52
10.1.2	Critérios de Correção das Atividades Avaliativas	53
11.	**EMENTÁRIO**	**53**
12.	**TRABALHO FINAL DE CONCLUSÃO – TFC**	**70**
13.	**ATIVIDADES DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES**	**70**
14.	**ESTÁGIO**	**71**
15.	**AVALIAÇÃO DO CURSO**	**71**
16.	**REFERÊNCIAS**	**71**

PROPOSTA DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Razão Social:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco -
CNPJ:	10.767.239/0001-45
Nome Fantasia:	IFPE
Campus	Diretoria de Educação a Distância
Esfera Administrativa:	Federal
Endereço:	Praça Ministro João Gonçalves, S/N. Edif. Sudene-Anexo - Engenho do Meio
Cidade/UF/CEP:	Recife/ PE, CEP 50670-500
Telefone:	(81) 3878-4765
E-mail de contato:	assist.gabinete@ead.ifpe.edu.br
Site da unidade:	http://www.ifpe.edu.br/campus/ead

1.1 Identificação do Curso

1	Denominação	Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
2	Área de Conhecimento (de acordo com a classificação da CAPES/ CNPq)	7.08.00.00-6 – Educação
3	Subárea (de acordo com a classificação da CAPES/ CNPq)	7.08.07.07-8 Ensino Profissionalizante
4	Nível	Pós-Graduação lato sensu
5	Titulação	Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
6	Modalidade	A distância
7	Duração da hora aula	60 min
8	Carga Horária Componentes Curriculares	400h
9	Carga Horária do TCC	40h
10	Carga Horária Total do Curso	440
11	Carga horária total com Componente Optativa (LIBRAS 20h)	460h
12	Período de Integralização	12 meses
13	Período de Integralização Máximo	24 meses
14	Forma de acesso	Processo seletivo via edital específico
15	Pré-requisito para ingresso	Graduação
16	Número de vagas por oferta	350
17	Regime de matrícula	Matrícula única
18	Início do curso/ Matriz Curricular	2020.2
19	Polos	Carpina; Gravatá; Limoeiro; Palmares; Santa Cruz do Capibaribe
20	Reestruturação do curso/ Matriz curricular alterada	2020

2 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

2.1 Apresentação e Contextualização Institucional

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. As atividades da CAPES integram atualmente a indução e o fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância, além da avaliação da pós-graduação stricto sensu, do acesso e divulgação da produção científica, dos investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior e da promoção da cooperação científica internacional.

A integração do fomento à formação inicial e continuada de professores da educação básica ocorreu com a aprovação Congresso Nacional da Lei n o 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Criou-se assim a Nova CAPES, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A CAPES assume então as disposições do decreto, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) puderam iniciar cursos gratuitos de licenciatura. Com menos de dois anos da mudança em sua estrutura, a CAPES passa a desenvolver diversas ações de acordo com nova missão. São implementados uma série de programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências

inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto n° 5.800, em 08 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio da educação a distância (EaD), prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, assim como, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Atualmente, o Sistema UAB conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Partindo desta perspectiva, o objeto desta proposta de desenvolvimento do Curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica surgiu em convergência com a proposta de implementação do projeto para formação de professores para as ofertas de Educação Profissional nas redes estaduais de educação oferecida pelo DocentEPT, cujo financiamento está a cargo da SETEC-MEC e atua na modalidade a distância, em todo o território nacional, em polos de apoio presencial. Isto posto, baseado em tal proposta reestruturamos o referido PPC no IFPE, segundo recomendação da Capes mediante orientações para funcionamento pelo sistema UAB.

2.2 Breve histórico do IFPE e da EaD no IFPE

O histórico do IFPE na Educação Profissional começa em 16 de fevereiro de 1910, com o início das atividades da Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, em atendimento ao Decreto nº 7.566, do presidente Nilo Peçanha, que criou em cada uma das capitais dos estados do Brasil escolas destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito, formando operários e contramestres.

As Escolas de Aprendizes Artífices foram reformuladas em 1918, mediante o Decreto nº 13.064, de 12 de junho, conservando, contudo, o seu caráter de instituição destinada a meninos pobres e apresentando poucas modificações em relação ao projeto original. Em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices, pela Lei n. 378, de 13 de janeiro, passaram a ser denominadas Liceus Industriais.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942) veio para modificar completamente as antigas Escolas de Aprendizes Artífices, que passaram a oferecer ensino médio e, aos poucos, foram se configurando como instituições abertas a todas as classes sociais. A partir de 1942, o ensino industrial, abrangendo os ciclos básico e técnico, foi ampliado, passando a ser reconhecido como uma necessidade imprescindível para o próprio desenvolvimento do país.

Em 1959, a Lei n. 3.552 ofereceu estruturas mais amplas ao ensino industrial, sinalizando para uma política de valorização desse tipo de ensino. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e, na sequência, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao focalizar a expansão e melhoria do ensino, também contribuíram para a reformulação do ensino industrial.

Durante esse longo período, a Escola de Ensino Industrial do Recife, com as denominações sucessivas de Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), serviu à região e ao país, procurando ampliar sua missão de centro de educação profissional.

Uma nova mudança de endereço aconteceu em 17 de janeiro de 1983, quando a ETFPE passou a funcionar na Avenida Professor Luís de Barros Freire, 500, no bairro do Curado, em instalações modernas, projetadas e construídas com o esforço conjunto

de seus servidores e estudantes. Nessa sede, hoje, funcionam o Campus Recife e a Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Em 1999, por meio do Decreto s/n de 18 de janeiro de 1999, a ETFPE foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), ampliando seu portfólio de cursos e passando também a atuar na educação superior, com cursos de formação de tecnólogos. É nesse quadro contínuo de mudanças e transformações, fruto, portanto, de um processo histórico, que se encontra inserido o CEFET-PE, cujo futuro sempre foi determinado, em grande parte, pelos desígnios dos sistemas político e produtivo do Brasil.

A partir de 1992, o CEFET-PE expandiu seu raio de atuação com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). A Portaria Ministerial nº 1.533/92, de 19 de outubro de 1992, criou a UNED Pesqueira, no Agreste Central, e a Portaria Ministerial nº 851, de 3 de setembro de 2007, criou a UNED Ipojuca, na Região Metropolitana do Recife, fronteira com a região da Mata Sul do Estado.

Finalmente, com a publicação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco passou a ser constituído por um total de nove campi, a saber: os campi de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs); os campi Ipojuca e Pesqueira (antigas UNEDs do CEFET-PE); o Campus Recife (antiga sede do CEFET-PE); além dos campi Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, que se encontram em funcionamento desde 2010.

Em dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão passaram a constituir o IFPE. Em 2014, houve a 3ª fase da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Com isso, o IFPE ganhou mais sete unidades nos municípios de Cabo de Santo Agostinho, Palmares, Jaboatão, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu, consolidando a presença do IFPE na Região Metropolitana do Recife.

O IFPE, tendo como referência a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), que enuncia em seu art. 80 a inclusão da EaD, regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 26 de maio de 2017, propõe-se a oferecer cursos a distância, visando, inicialmente, atender a uma demanda reprimida e crescente que não tem acesso a cursos presenciais pelos motivos clássicos: estudantes que não puderam ter acesso ao ensino; instituições de educação em quantidade insuficiente para atendimento da demanda; estudantes que têm de conciliar trabalho e estudo; questões relativas às dificuldades de deslocamento (acessibilidade); tempo; dentre outras razões que justificam a implementação de cursos na modalidade a distância.

A expansão do IFPE impõe a necessidade de uma reconfiguração político-institucional para fazer face às demandas postas pelas mudanças nas relações do mundo do trabalho e na vida social. A exemplo disso, destaca-se a educação a distância do IFPE, que alcança, atualmente dois estados da região Nordeste: Pernambuco e Alagoas. Os polos se situam em: Águas Belas, Carpina, Limoeiro, Palmares, Pesqueira, Santa Cruz do Capibaribe, Sertânia e Surubim, em Pernambuco, e Santana do Ipanema, em Alagoas. Por meio da Rede e-Tec Brasil1, a instituição possui polos nos municípios de Recife e Jaboatão dos Guararapes e pelo Sistema UAB.

A EaD do IFPE é dotada de modernas tecnologias, ocupando-se da produção e adaptação de materiais didáticos, nas mais variadas mídias, e capacitação de educadores e profissionais da região. Desse modo, a Instituição reúne as condições necessárias, em termos de qualificação de seus profissionais, bem como de estrutura física e tecnológica que a credenciam à oferta de curso pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, na modalidade a distância.

O IFPE tem como visão ser uma instituição de referência nacional em formação profissional que promove educação, ciência e tecnologia de forma sustentável e sempre em benefício da sociedade (INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO / PDI, (2014-2018), p. 29). Observadas as finalidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFPE atua na oferta de educação profissional técnica de nível médio, nas

[1] A Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

formas integrado e subsequente, e na modalidade Proeja; e educação superior, com cursos de licenciatura, bacharelados e tecnólogos, cursos de pós-graduação lato sensu e curso de pós-graduação stricto sensu.

2.3 Fundamentos para a construção do PPC

2.3.1 Formação para o trabalho e para a técnica: concepções basilares

Em uma primeira definição, a Educação Profissional é a formação para o trabalho. Trabalho, por sua vez, pode ser entendido como a atividade social humana de produção de bens e serviços que mantém nossa existência. As atividades que cada um de nós desempenha ao longo de sua vida laboral como parte de uma sociedade dinâmica, organizada em torno de profissões diversas e em permanente transformação. Desdobra-se em cultura e garante a dinâmica social.

A espécie humana distingue-se dos animais de várias formas, como: a linguagem, a religião, a arte etc. Além disso, uma das principais características da nossa humanização é a utilização de ferramentas e métodos para produzir os meios para nossa existência e, em geral, nossos modos de vida. Assim, o homo sapiens (definição da Biologia) é, também, um homo faber, isto é, fabrica seus meios de vida (conceito já elaborado por filósofos como Bergson, Arendt, Weill, Sennett, entre outros).

A capacidade humana de fabricar e utilizar instrumentos, ferramentas e métodos para produção de existência chama-se técnica. Assim, a técnica é a propriedade caracteristicamente humana de utilizar os mais variados recursos materiais e imateriais para produzir seu alimento, indumentária, habitação, remédios, cinema, literatura, e assim por diante. Ou, ainda, retomando as palavras da historiadora da técnica da Sorbonne, Anne-Françoise Garçon, a técnica pode ser descrita de forma geral como: “esta particularidade que tem o homem de inventar ferramentas e procedimentos para agir de modo durável e reprodutível sobre seu ambiente” (2005, p. 2). No entanto, vale prestar atenção nas considerações da autora em relação a esta definição, aparentemente simples:

> Cada palavra conta nesta definição: a técnica, enquanto capacidade humana, repousa menos sobre a sua capacidade de usar ferramentas, também presente em alguns animais, do que sobre sua capacidade de memorizar o seu uso, de reproduzir e potencializar seus

> efeitos. O homo technicus transforma um objeto qualquer em ferramenta, memoriza seu uso, valida este uso e o transmite. Consequentemente, a técnica é um processo complexo que insere o gesto em um conjunto cognitivo mais amplo, que cria este conjunto cognitivo conjugando a ação, a reflexão e a memorização. Não há técnica sem trabalho, no sentido hegeliano do termo, isto é, sem elaboração permanente, sem re-questionamento permanente de si pelo indivíduo e da coletividade. Resulta disso, e eis uma questão capital, que a técnica é por definição um processo normatizado, que funciona intrinsecamente por níveis. Normatizada por essência, a técnica engendra por essência a historicidade. Há um hiato grande, entretanto, entre tal essência e sua visibilidade. O homem, ser técnico, tem dificuldade em aceitar-se como tal. Ele tem dificuldade em perceber tudo o que deve a esta aptidão que o funda, em aceitar em que medida a sua relação com a técnica o constrói, em que medida ela pode colocá-lo em perigo em seu ambiente e em sua humanidade. Pouco numerosos, os filósofos da técnica são pouco lidos, pouco divulgados e mal ouvidos, mesmo neste tempo de desregulamentação planetária antrópica. Não obstante o ambiente, a relação do homem com a técnica permanece abandonada na reflexão ontológica.

Dito isso, por já estarmos mergulhados em um mundo assim organizado, mas não percebido como tal, nem sempre reconhecemos a importância de cada uma das nossas profissões. Rose (2007 apud BARATO, 2015, p. 21) relata, inclusive, o “fenômeno da invisibilidade de muitos trabalhos e trabalhadores”, o que reflete uma escala de valores sociais das profissões.

Compreendendo a técnica como a capacidade humana de transformar a natureza e as práticas culturais para sua existência, entendemos que, quando tomamos uma faca e descascamos um alimento para, em seguida, cozinhá-lo e temperá-lo para ser servido, a técnica culinária está em ação para nos alimentarmos. A técnica é, portanto, o nome de grande parte dos modos de intervenção no mundo de que dispomos, desde os mais básicos para a produção da existência, tornando-se um desafio complexo para nós, em comparação com os demais animais, já que não procedem a intervenções conscientes para produção de sua existência, sendo providos pelo ambiente. Por exemplo, quanta técnica foi envolvida e quantos técnicos trabalharam no famoso acelerador de partículas do Centro Europeu de Pesquisa Nuclear - CERN? Quanta técnica o escritor, o ator ou o cineasta usam para lapidar sua obra? De quanta técnica necessitamos a cada dia para satisfazer necessidades básicas? Ao tomarmos o café da manhã, uma infinidade de técnicas foram empregadas para o plantio, colheita, processamento, embalagem e distribuição do café, que nos aparece apenas como um objeto num recipiente à nossa estante, em que muitas vezes ignoramos todo o esforço humano ali inserido para que esse simples evento de fazer um café se materialize.

Por meio da linguagem e, mais amplamente, do compartilhamento da experiência, as gerações vão se apropriando dos saberes e dos fazeres da técnica, que elas reproduzem, alteram ou transformam diante de novos desafios. Às vezes, esquecem técnicas, também, seja porque delas não precisam mais ou porque outras ganharam predomínio social ou econômico. Em todo caso, a inovação está relacionada a essa abertura de outras possibilidades para as comunidades, que se dá nos diversos mecanismos de articulação e disseminação de saberes. Um importante mecanismo nesse processo de disseminação é a educação profissional. Constatamos, então, que todo trabalho, toda profissão, envolve o uso de técnicas, de modo que Álvaro Vieira Pinto, importante filósofo brasileiro da técnica, chega à seguinte definição: enquanto atividade, o trabalho pode ser considerado o exercício social da técnica (VIEIRA PINTO, 2005).

Importante destacar que não há compartilhamento de técnicas nem Educação Profissional sem a dimensão da experiência. Pode-se falar a respeito de uma técnica, pode-se entender os procedimentos e os conceitos envolvidos, sem, contudo, saber pô-la em prática. Uma característica peculiar da EP é reconhecer o fazer como fonte privilegiada de saber.

Dessa forma, não é apenas na oferta escolar tradicional, que privilegia a experiência abstrata ou teórica, cuja importância não nos ocorre contestar, que os valores são aprendidos (BARATO, 2015). É na ação que muitos dos valores que pretendemos transmitir são significados e aprendidos, especialmente em situações de aprendizagem de uma profissão, quando um modo de interação muito particular com a sociedade se organiza e uma relação especial do sujeito aprendiz com sua obra se estabelece.

2.3.2 Dimensão epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica

As concepções iniciais sobre técnica, apresentadas aqui, válidas para qualquer tempo, lugar ou sociedade, nos levam a apreciar sua importância. Do despertar pela manhã até o momento de dormir, estamos envolvidos em técnicas. Mas, então, por ser tão fundamental na construção da espécie humana, a técnica não mereceria, como outros campos do saber, uma epistemologia, ou seja, uma ciência, com a formulação de

princípios e fundamentos, descrições (uma tecnografia), métodos, etc.?

Ora, já existe, fora do senso comum, uma ciência da técnica: a tecnologia (*techne* + *logos*) (VIEIRA PINTO, 2005, SIGAUT, 2009). Essa ciência compreende a técnica sempre como atividade consciente e planejada, que vai além da mera repetição de tarefas mecânicas, da “mera” imitação.

Nesse sentido, a formação técnica nunca pode ser confundida com a metáfora do “apertador de parafusos” chapliniana, pois trata de um sujeito pensante, atuante, muitas vezes criativo (ROSE, 2007). Há um pensar do e no fazer. Teóricos do ensino da EP falam em “conceituação na ação” (PASTRÉ, 2017; VERGNAUD; PASTRÉ; MAYEN, 2019) por parte do sujeito no trabalho. A própria consciência humana se torna possível como efeito da ação do ser humano sobre o mundo (SIGAUT, 2012). Não por acaso, Vieira Pinto requalifica a técnica como *adjetiva* do ser humano, isto é, passa a identificar a qualidade específica do ato humano intencional de construção da existência (também chamado por Marcel Mauss de “ato tradicional eficaz” (2002, p.9)), ao mesmo tempo em que indica sua constituição ontológica, a de um ser que se faz fazendo-se.

Assim, pensada como ciência da técnica, a tecnologia deixa de se confundir com uma simples aplicação da ciência. Isso porque as técnicas têm características próprias, um desenvolvimento próprio e envolvem um acúmulo de saberes nem sempre pertencentes ou reconhecidos nas demais disciplinas científicas, apesar de muitas vezes se nutrirem delas. As técnicas agrícolas, por exemplo, desenvolveram-se durante séculos sem a constituição de uma ciência agrária prévia (SIGAUT, 1985). Aos poucos, a Agronomia surgiu e passou a conviver interativamente com as técnicas agrícolas. O laço estreito entre as ciências e as técnicas, contudo, não deve apagar as especificidades mencionadas e sim intensificar o diálogo.

Em consequência dessa abordagem de cunho mais epistemológico, acedemos à compreensão de que a formação técnica não pode ser mera decorrência de uma formação científica. Entende-se, também, que a formação para a técnica e para o trabalho requer grande esforço formativo. Torna-se ilusória, pois, a crença de que, formando cientificamente o sujeito, ele poderá exercer diversas técnicas, supostamente “derivadas” das ciências. Uma técnica da Eletrotécnica, Enfermagem, Química,

Radiologia, etc., envolve saberes e intervenções que podem ter (ou não) origem nas disciplinas científicas, mas que se constituem numa área técnica, numa tradição laboral ou num conjunto de procedimentos de uma corporação profissional. Claro que as técnicas se conectam e se apoiam em conhecimentos científicos diversos, tanto das chamadas ciências “exatas” como nas “humanas”, mas suas especificidades extrapolam-as. Sua riqueza aparece em nossos currículos de cursos técnicos e resiste à crença em uma formação científica genérica que as englobaria.

Por exemplo, um Técnico em Eletrotécnica em atividade em seu ambiente de trabalho desempenha um conjunto de atividades, tarefas, protocolos, que vão muito além do domínio da eletricidade como disciplina da Física. Sua prática está muito mais associada à cultura profissional desenvolvida no ambiente de trabalho com os demais colegas da mesma atividade ou de atividades correlatas, do que ao simples domínio dos princípios da eletricidade e magnetismo (os quais fazem parte de sua formação). Dessa forma, é necessário que a formação técnica esteja referenciada ao ambiente, valores, práticas,métodos e protocolos do mundo do trabalho daquela profissão e não, apenas, na fundamentação teórica e das tarefas de sala de aula.

Sendo assim, o desafio educacional posto com tal perspectiva é o de uma interdisciplinaridade ampla (MORAES, 2016), que consiste não apenas em fazer disciplinas científicas reconhecidas se unirem na compreensão dos fenômenos do mundo, mas também em incorporar a técnica e a tecnologia no diálogo dos saberes, dos fazeres e do saber-fazer na formação para o trabalho e a cidadania.

Enfatizamos, neste texto, a importância de uma abordagem epistemológica específica para a técnica, uma vez que as ciências tradicionais não a contemplam e que ela ajuda a ampliar a compreensão do papel da Educação Profissional para a sociedade e o indivíduo. Mas entendemos tal abordagem como um campo amplo de estudos e reflexões em diálogo. Temos vários aportes teóricos possíveis para isto. Depois das teorizações oriundas das teses de grandes filósofos a pensar o trabalho como produção da existência do ser humano e também os problemas econômicos do trabalho, autores como Haudricourt (1987), Sennett (2013), Sigaut (1985, 1987, 2009), Vieira Pinto (2005), bem como educadores, sociólogos e psicólogos do trabalho e diversos outros pensadores permitem considerar a técnica, a tecnologia e o trabalho nos inúmeros

aspectos que animam seu emprego, sua transmissão, seus desafios, suas virtudes e seus problemas: antropológicos, sociológicos, psicológicos, culturais, subjetivos, identitários, econômicos etc.

2.3.3 Outras dimensões do trabalho

Se “o homem se faz naquilo que faz”, ideia retomada por Vieira Pinto, isto é, se o seu fazer o constrói a ponto de gerar sua própria consciência, interessa, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, examinar como ocorre essa humanização pelo trabalho considerando as múltiplas dimensões que o mesmo possui para o ser humano, além da produção material da sua vida. Sinteticamente, em termos subjetivos e cognitivos, podemos afirmar que o trabalho (e, potencialmente, a formação para o trabalho) promove identificações do sujeito com grupos sociais diversos e o insere em um novo universo de valores, regras, relações de hierarquia, de reciprocidade, de troca, de solidariedade, de conflito, etc. Coloca-o frente a responsabilidades e problemas a resolver, desafia-o a adaptar-se a novas situações e a aprender não apenas de tarefas prescritas, mas também da conceituação que o sujeito trabalhador realiza a partir da experiência e das situações (PASTRÉ, 2017).

A análise do trabalho mostra que a atividade real de trabalho fornece ensinamentos e experiências que não necessariamente se confundem com as instruções de tarefas prescritas (GÜÉRIN et al, 2001; PASTRÉ, 2017). Isso pode ser facilmente verificado na atividade do docente, por exemplo, que se depara em sala de aula com situações que o currículo, o plano de aula ou a teoria educacional não contemplaram. Em suma, o sujeito não pára de se construir e metamorfosear-se nas provas e provocações do trabalho (CLOT, 1999).

Vamos refletir sobre algumas dessas dimensões, sem pretender esgotá-las. Comecemos pela dimensão estética do trabalho. Ela se relaciona, em primeiro lugar, com a obra do trabalhador. Barato (2015) traz vários relatos eloquentes a esse respeito. Citaremos apenas dois. Primeiro, o caso de um aluno do curso de Eletricidade num canteiro de obras de habitações populares. Após finalizar a instalação elétrica, o aluno informa ao professor que vai refazer toda a instalação, o que surpreende o docente, já que tudo estava funcionando normalmente. Mas o aluno avaliou que estava “feia”,

apesar de correta, e quis alcançar o que considerava seu “padrão de beleza”, digamos, da obra. Outro caso é o do pedreiro que leva a família para ver a casa que estava construindo para eles, destacando a beleza dos detalhes de acabamentos etc. Em ambos, constatamos uma dimensão estética e pessoal na realização do trabalho.

A dimensão pessoal, isto é, a singularidade com que cada profissional atua, poderá, na verdade, ser verificada em qualquer atividade, apreciada esteticamente ou não, como lembram Güérin et al (2001, p. 18): “Numa metalúrgica, um operário nos disse quem ajustará sua máquina, sem tê-lo visto. [...] Ao receber um cliente, uma funcionária sabe, pelo diálogo que tem com ele, qual a recepcionista que o atendeu”. O caso do eletricista ou do pedreiro revelam ainda um aspecto moral ou ético de compromisso com sua prática, que também caracteriza a identidade do trabalhador. Ambas dimensões dizem respeito a um “sentimento de autoafirmação” do sujeito (BARATO, 2015, p. 21), que, além de obter o quepodemos chamar de um “empoderamento técnico”, isto é, a aquisição de uma forma organizada de intervir no mundo e de produzir sua existência, ganha o seu reconhecimento enquanto autor da obra de seu trabalho e enquanto sujeito (co)construtor da sociedade. A dimensão ética aqui evocada se desdobra nos valores que a ação do trabalhador envolve, que vão desde aqueles de uma ética profissional típica de uma categoria profissional, passando por práticas educacionais (no âmbito da formação), até valores sociais mais gerais. Mais alguns casos ilustrativos: “um aluno do curso de construção civil comenta que no canteiro de obras não se derruba o fruto do trabalho” (BARATO, 2015, p. 22), prática comum nos cursos de edificações, como quando se derruba muros de tijolos para poder repetir o exercício de construção no mesmo lugar. Aqui o aluno ressalta a oposição da prática escolar ao ethos da profissão. Outro caso é o da formadora de cabeleireiros que indica que a preparação de tinta para coloração de cabelos deve ser feita atrás de um biombo, para evitar que a cliente “aprenda o procedimento e deixe de buscar o serviço de cabeleireiras” (BARATO, 2015, p. 22). Aqui uma questão ética se põe: a ética profissional entra em conflito com valores sociais mais amplos. Em todos os casos, há uma “vinculação entre identidade e fazer, geradora de saberes e valores significativos” (BARATO, 2015, p. 25).

Entra em discussão, pois, a dimensão identitária do trabalho e da formação para o trabalho, que não pode ser abordada sem ser relacionada com a dimensão cultural do

fazer técnico. Para Sigaut (2009), a entrada no mundo do trabalho é, antes de mais nada, a participação em toda uma cultura técnica e profissional, da qual o sujeito passa a fazer parte. Lave e Wenger (1991) também ressaltaram as relações que se travam de forma emblemática nas formas de aprendizagem em “comunidades de práticas” como corporações, onde o saber retirado dos intercâmbios envolve técnicas, valores e desenvolvimento de identidade. Como lembra Barato (2015, p. 26): os aprendizes de um ofício se integram à comunidade, desde o primeiro dia, por meio da produção de obras. Assim, desde o início, a participação na produção, mesmo que em atividades muito simples (pregar botões em uma oficina de alfaiataria, por exemplo), desperta um sentimento de pertencimento à categoria (o aprendiz de alfaiate se percebe como um membro ativo da categoria assim que começa a executar pequenas tarefas vinculadas ao ofício). Dessa forma, aprende-se com, não só um quê. Assim, aprender “implica tornar-se uma pessoa diferente em relação às possibilidades abertas por estes sistemas de relações” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53). Mas, a dimensão da cultura técnica de uma profissão, longe de ser fechada, é aberta e conectável aos outros planos da cultura. O registro identitário para o sujeito trabalhador ou aprendiz pode ser ampliado e alterado nessas conexões, como quando ele aprende um idioma, uma arte, outras formas de trabalho, outros saberes, outras culturas técnicas da mesma profissão em outros países, etc. Pensar a dimensão cultural da técnica e do trabalho e sua interpenetração com a cultura em geral permite, ainda, vislumbrar uma possível superação da divisão entre formação humana e formação técnica, formação intelectual e formação prática, por ajudar a evitar o desligamento do ato técnico das suas implicações sociais, éticas, econômicas, ambientais. Isso porque não se pensaria mais a técnica como separada da cultura ou, até mesmo, como oposição à cultura, um modo de pensar (e agir) enraizado nas sociedades ocidentais há milênios (SIGAUT, 1987).

Em suma, observando as dimensões até agora esboçadas, podemos inferir que a inserção do sujeito aprendiz na cultura do trabalho (e em seus nexos com as “outras” culturas) representa, muitas vezes, uma exposição significativa e contextualizada a muitos dos desafios da cidadania. Com isso, avaliamos melhor o poder transformador da Educação Profissional e Tecnológica para o sujeito. Isso vale tanto para o adulto, que nunca teve a chance de receber uma formação técnica ou tecnológica e passa a poder exercer uma profissão, empoderar-se tecnicamente, emancipar-se social, econômica e culturalmente; quanto para o jovem, que tem a possibilidade de passar por experiências

bem diversas daquelas que o ensino exclusivamente propedêutico (que apenas prepara para outra etapa formativa) oferece. Valeria, enfim, lembrar rápida e simplesmente de uma dimensão muitas vezes esquecida do trabalho: o prazer. Se o trabalho pode ser árduo, penoso, ele é, também, uma fonte de prazer. Sem ele as pessoas adoecem (SIGAUT, 2009). As considerações até agora apontadas são apenas indicativas de aspectos relacionados ao trabalho que realçam o valor da Educação Profissional e Tecnológica. Outros aspectos mais problemáticos associados ao trabalho também merecem atenção (alguns deles abordados a seguir), mas não deveriam ofuscar completamente a importância do trabalho e da formação para o trabalho na sociedade.

2.3.4 Dimensão social do trabalho e da técnica

As relações humanas também incluem outros atributos que desafiam permanentemente o ser humano a superá-los: a dominação, a escravidão, a exploração do trabalho alheio, a concentração de riqueza nas mãos de poucos e a consequente carência da maioria, para citar alguns. O papel da Educação Profissional, ao formar para a técnica e para o trabalho, também é educar para a cooperação na superação dos desafios que as relações humanas vão desenvolvendo ao longo de sua história (WOLLINGER, 2016). A Educação Profissional e Tecnológica tem, portanto, um duplo compromisso com seus alunos: preparar para o uso responsável e proficiente das técnicas de cada profissão e conscientizar para a participação na superação das injustiças sociais e econômicas que se abatem a cada período, principalmente, pela valorização do trabalho e do trabalhador.

Em várias culturas, as diferenças de remuneração entre atividades manuais, intelectuais e gerenciais são bem menores que as nossas, denotando o reconhecimento do valor das várias formas de trabalho e o estímulo ao trabalhador a reconhecer o seu valor. Nossa herança colonial de sociedade escravocrata marcou profundamente nossa cultura com uma desvalorização do trabalho, especialmente o trabalho manual, por ter sido atividade de escravos (ver autores como Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Hollanda, Gilberto Freyre, Roberto Damatta, entre outros). Nos dias atuais, essas marcas culturais persistem em várias esferas. Na acadêmica, separa-se a formação “intelectual” da formação “manual”, mesmo quando as formações universitárias são formações profissionais. Até mesmo em documentos de leis, diretrizes curriculares ou em várias outras partes da cultura encontramos evidências da desqualificação ou da

fuga das atividades manuais, “operacionais”, do trabalho braçal. Na Educação Profissional deve consolidar-se a compreensão, como é a de muitos outros povos, de que o trabalho, como exercício social da técnica, é a atividade que nos humaniza, que nos relaciona com o mundo à nossa volta, nos torna parte de um conjunto social, em que a contribuição de cada um, nas mais diversas tarefas, constrói o mundo em que vivemos. Como contextualizar a Educação Profissional para a superação de nossa herança colonial? Qual a compreensão sobre técnica, tecnologia e trabalho na qual a Educação Profissional deve se fundamentar? Como construir um projeto pedagógico que reflita esse compromisso da Educação Profissional com a formação para o trabalho e para a superação das injustiças sociais e econômicas a ele relacionadas? São os desafios que acompanham a implementação da formação docente para a EP.

2.3.5 A formação dos Educadores de Trabalhadores

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica deve considerar esses pressupostos na construção dos saberes a serem levados às salas de aula, oficinas e laboratórios, para a construção de um processo educativo transformador da vida daqueles que nele se inserem, seja no plano pessoal, com uma formação que permita ao egresso inserir-se no mundo do trabalho com sua contribuição laboral e reconhecimento profissional; no plano comunitário, pela responsabilidade ética e ambiental em sua atividade técnica; e no plano social, com sua compreensão de que o trabalho é o responsável pela dinâmica da espécie humana, devendo ser reconhecido, respeitado e valorizado, desde o plano econômico ao plano cultural, como construção coletiva da existência de toda a humanidade.

Consequentemente, trata-se de uma consciência educacional “nova”, ou pelo menos diversa, quando comparada à de uma educação “propedêutica”, isto é, que visa à preparação para uma etapa educacional futura (embora esta seja igualmente necessária, reveste-se de outros significados e finalidades). Também incorre-se na necessidade de abordagens pedagógicas e didáticas próprias e que levem em consideração uma multiplicidades de dimensões epistemológicas e sociais novas, referidas acima, que diferem da cultura escolar clássica, baseada na transmissão conceitual de saberes formais e, geralmente, considerados universais e estáveis (GOUDEAUX; POIZAT, DURAND, 2019). Apresenta-se o desafio, então, de abordagens formativas e didáticas que coloquem em cena: a obra do trabalho como mediadora da

aprendizagem (BARATO, 2004); a atividade laboral e as práticas sociais como situações de referência constantes para as formações (DURRIVE, 2011; JONNAERT, 2009); a formação, não apenas como transmissão de conteúdos, mas como inserção de atores em comunidades de prática (WENGER, 1998); uma multiplicidade de concepções de aprendizagem; a sua situacionalidade; entre muitos dos aspectos aqui abordados e ainda por abordar com o desenvolvimento deste campo de estudos e de práticas.

2.3.6 Princípios Educacionais

Este Projeto Pedagógico considera, como substrato para sua implementação, os seguintes princípios e seus desdobramentos:

- O trabalho como princípio educativo, produtor e transformador da existência humana.
- Reconhecimento e incorporação na formação das especificidades epistemológicas, históricas, estruturais e políticas da Educação Profissional.
- Pesquisa, extensão, inovação, experimentação, análise do trabalho real e compartilhamento de práticas como princípios da formação docente.
- Experimentação da atividade real do trabalho para a concepção e implementação da formação profissional.
- A análise do trabalho como fundamento para a sistematização dos saberes laborais.
- A técnica como propriedade adjetiva humana de intervenção no mundo para a produção da existência.
- A atividade laboral e as práticas sociais como situações de referência constantes para as formações.
- A formação como inserção de atores em comunidades de prática.
- A tecnologia como ciência da técnica e como ciência humana.
- Os saberes das Ciências como recursos para a compreensão e intervenção no mundo visando a formação profissional e a transformação social.
- Reconhecimento do docente como trabalhador da Educação Profissional.
- Implementação da EaD, do ensino híbrido e das tecnologias digitais como estratégias educativas na EP.
- Interdisciplinaridade ampla como condição de constituição dos fazeres-saberes técnico-profissionais e como forma de integração curricular.

- Interprofissionalidade como componente da formação profissional.
- Inovação pedagógica e educacional para a formação de trabalhadores, buscando autonomia, criticidade e desenvolvimento da capacidade de agir.
- Contextualização como a localização dos saberes a partir da realidade laboral e cultural do estudante.
- Atividade e situacionalidade como vetores da aprendizagem em Educação Profissional.

2.4 Viabilidade Técnica

O curso deve se constituir em espaço privilegiado de diálogo, em que os conhecimentos sejam debatidos, questionados e, nesse processo, novos saberes, novos conhecimentos, sejam produzidos, sistematizados, construídos. A relação do professor-cursista deverá se desenvolver não apenas com a instituição formadora, mas fundamentalmente com seus pares e alunos, o que requer um estreitamento entre o curso oferecido e a realidade da escola e da sala de aula onde o professor-cursista trabalha, mediada pelo uso de tecnologias educacionais na modalidade presencial até a estrutura de tecnologia da informação para interação de alunos, professores e equipes de curso com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

O curso contará com uma equipe multidisciplinar constituída por vários atores, em especial o professor formador e tutores, sendo o planejamento feito de forma integrada entre a equipe, que inclui ainda profissionais especialistas. Além disso, todos os materiais desenvolvidos, passam por revisão de texto e quando necessário, são inseridas ações para garantir a acessibilidade de acordo com o perfil dos alunos com deficiência, podendo envolver a contratação de tradutores e intérpretes de Libras e/ou audiodescritores.

O público-alvo é constituído por professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, em disciplinas da educação profissional. A carga horária total do curso será de 440 horas, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 – Estrutura e carga horária do curso

Estrutura do Curso	Carga Horária
08 Componentes Curriculares - Obrigatório	400h
Trabalho Final de Curso - Obrigatório	40h
Libras - Optativa	20h
Carga Horária Total + Libras	460h

A distribuição da carga horária do curso inclui atividades teóricas e práticas, individuais ou em grupos. O curso será composto por oito componentes curriculares obrigatórios e uma optativa, contendo também o Trabalho Final de Curso (TFC) do curso. As disciplinas serão realizadas a distância, com previsão de atividades síncronas (online) ou presenciais informadas e agendadas previamente com as turmas. Estão previstas, no mínimo, 8 (oito) atividades presenciais que acontecerão ao longo do ano letivo, conforme cronograma de atividades do curso e contarão com a atuação do professor formador, tutores e orientadores de TFC, no atendimento aos cursistas.

Durante o curso, os cursistas serão orientados a desenvolver o Trabalho Final do Curso, caracterizado como Trabalho de Conclusão do Curso - TCC, que consistirá em um projeto de intervenção na prática docente, ou seja, o planejamento, implementação e avaliação de um processo educativo na Educação Profissional, a ser desenvolvido individualmente por cada estudante.

2.5 Justificativa

2.5.1 Exigência Legal

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/1996) preceitua que o magistério da educação básica seja exercido por professores habilitados para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio - Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996). Assim, a Educação Profissional enquanto oferta associada à educação básica, especialmente o ensino técnico, se inclui nessa categoria. As diretrizes do ensino técnico, no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, recomendam para a formação desse profissional, que:

> Na realidade, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso.

> Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.

De acordo com o inciso II do art. 67 da LDB, “a formação inicial, porém, não esgota o desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada”.

A Lei dos Institutos Federais, preconiza, no que tange ao nível superior, a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Assim, esta oferta também cumpre as finalidades e objetivos dos Institutos Federais em sua oferta educativa.

2.5.2 Desafios para a ampliação da Oferta de EPT

A implementação de programas e ações de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é urgente e fundamental para o Brasil. Diante da constatação de que “o Brasil ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta de educação profissional” (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019, p. 7), diversas políticas que visam ao desenvolvimento desta modalidade educacional em larga escala foram implementadas nas últimas décadas, marcadamente a instauração da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujas unidades de ensino foram quadruplicadas em número desde 2004, sem esquecer a ampliação das outras redes de ofertantes, tais como a dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, das Redes Estaduais e privadas.

Outro marco de potencial desenvolvimento da Educação Profissional reside na

possibilidade aberta pela Lei nº 13.415/2018, mais especificamente no quinto itinerário do Ensino Médio, voltado para a Formação Profissional e Técnica. Ora, tanto no caso das políticas supramencionadas como na perspectiva aberta com o novo Ensino Médio, a formação docente permanece um dos grandes desafios, uma vez que ainda carecemos de programas que permitam a construção de itinerários de formação dos professores voltados às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ao regime de contratação de docentes das entidades federais e estaduais, pautado mormente na titulação acadêmica, por um lado, bem como às recorrentes carências de formação didático-pedagógica daqueles que têm, em todos os âmbitos formativos, a missão de ensinar uma profissão, soma-se o desafio de desenvolver abordagens pedagógicas e educacionais que incorporem as dimensões epistemológicas, éticas, estéticas, sociais, ambientais e econômicas do trabalho de modo a promover uma formação de trabalhadores que os empodere em todas as dimensões citadas. Uma formação de trabalhadores qualificada reduzirá o custo Brasil, ampliará as ações empreendedoras, agregará valor a produtos e serviços, melhor elaborados, desdobrando-se na melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade brasileira. Os principais esforços da educação brasileira têm se voltado prioritariamente para a educação propedêutica, com vistas ao Ensino Superior, haja vista haver um milhão de matrículas no Ensino Técnico, contra 8 milhões de matrículas no Ensino Superior (INEP, 2018), quando, na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, a relação chega a ser o oposto. Considerando a escolaridade média do brasileiro de 7,6 anos, significando que a maioria dos adultos brasileiros não concluiu a Educação Básica, os recorrentes esforços educacionais não têm surtido o efeito desejável, faltando ainda oportunidades educacionais diversas do Ensino Superior, como a Educação Técnica de Nível Médio e a Qualificação Profissional. Esta cultura educacional só pode ser superada por uma política de estado de longo prazo, que inicie pela formação docente para a Educação Profissional, uma vez que a oferta de vagas vem aumentando com a expansão da Educação Profissional e deverá aumentar, ainda mais, com o novo Ensino Médio.

Considerando a diversidade de perfis docentes demandados pela Educação Profissional, um programa de formação de professores de abrangência nacional precisa ser flexível, coerente, de ampla capilaridade e especialmente sintonizado às demandas

formativas dessa modalidade.

O presente curso, insere-se em um projeto que busca atender à diversidade das demandas formativas para professores da Educação Profissional, desde sua formação inicial, passando pela qualificação profissional, a certificação de saberes, a formação continuada e a produção de soluções e inovações educacionais em programas de pós-graduação. Considerando os dados da Plataforma Nilo Peçanha, dos relatórios dos Serviços Nacionais e do Censo da Educação Básica, estima-se que cerca de 150 mil professores atuem na Educação Profissional no Brasil hoje, a maioria dos quais não está habilitada para a docência na EPT. Todavia, com o advento do quinto itinerário do Novo Ensino Médio, voltado para a formação técnica e profissional, esse número deverá, no mínimo, duplicar nos próximos anos. Assim, docentes da Educação Profissional e Tecnológica já graduados (em grau de bacharel ou tecnólogo), mas sem licenciatura; potenciais docentes de EPT também já graduados e sem formação inicial; além de profissionais da EPT que necessitam de atualização ou qualificação constituem o público-alvo deste projeto de formação para docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Vale salientar que este projeto pedagógico considera a Educação Profissional e Tecnológica como um “campo de estudos” próprio, isto é, conta com concepções e epistemologia específicas, didática própria, abordagens educacionais e metodologias características, constituindo, consequentemente, saberes e fazeres inerentes a um campo científico e educacional único - o campo da ciência da técnica.

2.6 Objetivo Geral

O Curso de Especialização Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica será financiado pelo Ministério da Educação e objetiva capacitar profissionais da educação da rede estadual dos entes federados para lecionar nas ofertas da Educação Profissional, especialmente para os Cursos Técnicos de Nível Médio; estimular a produção e difusão de conhecimento sobre a Educação Profissional como campo de estudos; e promover a Educação a Distância como estratégia educativa, especialmente na Educação Profissional.

2.7 Objetivos Específicos

- Capacitar professores para as ofertas da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente para os Cursos Técnicos de Nível Médio.
- Estimular a produção e difusão de conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica como campo de estudos, compreendendo a pesquisa e a extensão como princípios educativos.
- Exercitar a Educação a Distância como modalidade educativa articulada à Educação Profissional e Tecnológica.

2.8 Público-Alvo

O público-alvo é constituído por professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, em disciplinas da educação profissional, no caso de vagas remanescentes poderão estender aos demais graduados que possuam interesse em atuar na Educação Profissional.

2.9 Perfil do Egresso

Ao fim do curso, o egresso estará capacitado para implementar as seguintes competências:

- preparar uma aula ou atividade equivalente, teórica e prática, constante de um Projeto Pedagógico de Curso Técnico;
- lecionar com desenvoltura as atividades constantes da sua área de formação;
- elaborar planos de ensino e planos de aula para as unidades a que estiver habilitado a lecionar;
- elaborar e implementar um processo avaliativo afinado aos princípios gerais da Educação Profissional;
- aplicar recursos tecnológicos e da Educação a Distância em atividades educativas;
- participar do planejamento educativo de sua instituição de ensino;
- planejar e executar projetos de pesquisa e de extensão, articulados ao ensino, em Educação Profissional;
- organizar e compor equipe de trabalho para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio presenciais ou a distância;
- inserir-se no campo de estudo “Educação Profissional”, por meio de sua

epistemologia, didática, metodologia e práxis;

- planejar e implementar práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência, garantindo acesso de todos aos componentes curriculares trabalhados.

2.10 Infraestrutura

O curso será ofertado pelo IFPE e ministrado a partir de plataforma própria da instituição.

2.10.1 Instalações gerais e equipamentos

Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos - A coordenadoria do curso encontra-se localizada na sede em Recife e possui uma sala exclusiva, contendo 02 estações de trabalho equipadas com computadores, gaveteiros e armários. Estas estações de trabalho são destinadas, respectivamente, ao coordenador de curso e coordenador de tutoria do curso. A DEaD dispõe, na sua sede, de salas e computadores exclusivos para os seguintes serviços acadêmicos: - Coordenação de Gestão e Controle Acadêmico; - Assessoria Pedagógica; Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática – EAD 50 - Estúdio para a elaboração de material audiovisual; - Serviço de capacitação continuada e apoio ao Ambiente Virtual de Aprendizagem para tutores e professores; - Coordenação de biblioteca; - Serviço de editorial, para confecção de materiais didáticos impressos específicos dos cursos, apoiado por uma equipe de design e linguística. Todos os serviços acadêmicos prestados pela Diretoria estão disponíveis para atendimento aos alunos e professores de modo presencial, através da sede em Recife e, através do apoio dos Coordenadores de Polo e dos tutores presenciais, nas cidades onde o curso é ofertado. Bem como, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem, os alunos também podem ser atendidos em quaisquer dos serviços prestados. Por fim, cada polo de apoio presencial possui uma sala destinada à coordenação do polo e uma sala destinada à secretaria do polo.

Salas de aula - As aulas dos cursos na modalidade a distância são realizadas nos polos de EaD, que dispõem da seguinte estrutura: - salas de aula com capacidade para 50 (cinquenta) alunos. Todas as salas são ventiladas, possuem uma boa iluminação e cuidados com limpeza. Todos os polos possuem projetores multimídia, caixas de som amplificadas e Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Docência para a

Educação Profissional e Tecnológica

Laboratórios de Informática – Os Laboratórios de Informática dos Polos de EaD possuem computadores, com acesso a internet e softwares específicos do curso.

2.10.2 Polos de apoio presencial

Os estudantes do curso poderão desenvolver seus estudos em um ambiente físico chamado de Polo de Apoio Presencial do Sistema UAB (POLO UAB) será o local onde o estudante terá acesso local à biblioteca, laboratório de informática (por exemplo, para acessar os materiais do curso disponíveis na Internet), receber atendimento presencial pela equipe da DEaD, participar dos encontros presenciais. Em síntese, o polo é o “braço operacional” da instituição de ensino na cidade do estudante ou mais próxima dele. Seu objetivo é criar as condições para a permanência do estudante no curso, criando um vínculo mais próximo com a Instituição de Ensino, valorizando a expansão, interiorização e regionalização da oferta do ensino público e gratuito.

Os Polos UAB do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica são 05 (cinco): Carpina, Gravatá, Limoeiro, Palmares e Santa cruz do Capibaribe. Neles, há disponibilidade de acesso à internet, uma sala exclusiva destinada à coordenação do polo, uma sala destinada à secretaria, uma sala de tutoria em ambiente climatizado com dois computadores com o Suite de Escritório, impressora, copiadora e scanner. Dispõe ainda de salas de aula e laboratórios de informática e sala para a tutoria, além de bibliotecas e auditórios. Eles funcionam pela manhã, à tarde e à noite, em horários variados, a depender da necessidade do curso.

Ao longo do curso, no mínimo, 8 (oito) atividades presenciais acontecerão nos polos. As avaliações presenciais e demais atividades presenciais serão acompanhadas, presencialmente, pelo Coordenador de Polo e, a distância, pelos Tutores a Distância. Portanto, cada polo deve ter condições de acomodar as turmas de até 40 alunos, disponibilizando computadores e acesso à Internet, além das condições básicas para as atividades letivas, como sala de aula, banheiros etc.

2.10.3 Biblioteca

Cada polo de apoio presencial conta com estrutura básica de acervo e espaço físico para estudos e pesquisa. Todavia, para os propósitos deste curso, todo o material

bibliográfico será disponibilizado eletronicamente na plataforma de educação a distância. Links e demais informações de acesso a referências constam no material disponibilizado em cada unidade curricular. Todo o material didático poderá ser impresso pelo aluno, já que será disponibilizado em formato “PDF”.

3 CORPO DOCENTE E TÉCNICO DO CURSO

Para a execução desta proposta, a equipe multidisciplinar será selecionada pela própria instituição. O corpo docente e o coordenador do curso serão selecionados por critérios da própria instituição.

O curso conta com a estrutura e o apoio da equipe da DEaD e com profissionais que serão selecionados como professor-formador e professor-tutor. Para tanto, a formação continuada em EaD será fundamental, bem como as articulações e o apoio da Coordenação Geral da UAB, possibilitando que todos os polos funcionem com otimização dos recursos humanos e materiais pedagógicos necessários ao melhor andamento das atividades.

O Quadro 2 detalha os atores e a descrição das atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas.

Quadro 2 - Papéis necessários para o desenvolvimento da proposta

Bolsistas	Áreas de atuação e atividades no projeto
Especialista em Moodle	Gestão do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, da estrutura computacional e de rede do projeto. Executar atividades correlatas.
Coordenador de Tutoria	Coordenação de um grupo de tutores a distância, acompanhamento das atividades acadêmicas do curso no ambiente virtual, bem como o acesso e mediação realizada pelos tutores no ambiente virtual repassando estas informações aos professores formadores e coordenador de curso. Informar para o coordenador do curso mensalmente qual a relação de atividades realizadas pelos professores mediadores. Será responsável, também, por informes e contato dos professores mediadores com a equipe de coordenação do curso. Executar atividades correlatas.
Orientador de Trabalho Final de Curso	Orientação e acompanhamento dos alunos em suas pesquisas e participação na banca de defesa do trabalho final de curso. Executar atividades correlatas.

Professor formador	Elaborar conteúdos, sejam virtuais ou impressos, além da construção/ escolha dos recursos para a sua sala virtual. Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografias para a linguagem da modalidade a distância e para os alunos com necessidades específicas. Definir o sistema de avaliação dos alunos. Acompanhar as atividades pedagógicas dos Professores mediadores e estudantes. Atuar de forma gerencial, no acompanhamento da execução da disciplina, monitorando o trabalho dos Professores mediadores e a correção das atividades avaliativas.
Tutor a distância	Acompanhar todas as atividades discentes desenvolvidas no AVA. Interagir com os alunos, respondendo suas dúvidas e corrigindo as atividades.
Tutor presencial	Acompanhar, dar suporte administrativo, orientar sobre a utilização do AVA e sobre as normas institucionais os estudantes nos polos de apoio presencial sendo intermediador entre o estudante e a instituição. Acompanhar o professor formador/tutor a distância durante os encontros presenciais no polo de apoio presencial.

3.1 Formação Permanente de Professores Formadores, Tutor a Distância, Orientadores De TFC, Equipe Multidisciplinar e Técnicos Administrativos.

A qualificação dos docentes será viabilizada mediante a implementação de um plano de capacitação de docentes, tutores e técnicos administrativos destinado a proporcionar o suporte necessário ao desenvolvimento institucional em educação a distância (EaD). A constante formação profissional das pessoas que integram a equipe de EaD é de fundamental importância para a sobrevivência de qualquer projeto ligado a essa modalidade, seja de formação inicial, seja de formação continuada de servidores e colaboradores.

De um lado, essa qualificação permitirá a otimização dos serviços de EaD oferecidos pelo IFPE; de outro, proporcionará o crescimento pessoal dos servidores e colaboradores que trabalham na área, sendo um fator imprescindível para a sua autorrealização.

As atividades a serem desenvolvidas serão de dois tipos: cursos presenciais ou a distância; treinamentos específicos ou em serviço; intercâmbios ou visitas técnicas; seminários e congressos que contribuam para atualização permanente dos profissionais e cursos de pós-graduação.

Os professores-formadores, tutores a distância, assim como a equipe multidisciplinar, ao ingressarem na DEaD, deverão participar de um curso inicial, constando de formação no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

3.2 Corpo Docente

O corpo docente do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica será constituído por meio de processo seletivo para o desenvolvimento das atribuições de professor (a), tutor (a) e orientador (a), atendendo aos requisitos propostos nos respectivos editais.

Com o intuito de formar uma equipe docente com experiência e habilitação específica para a Docência em EPT, aponta-se critérios fundantes que nortearão a seleção do corpo docente mediante tais perfis exigidos (professor (a), tutor(a) e orientador(a)):

a) Possuir título de pós-graduação para professores formadores e para tutores;
b) Ser graduado em curso de licenciatura plena (formação pedagógica) com pós-graduação.

Evidenciamos que no barema do processo seletivo do corpo docente será especificado em cada perfil os seus aspectos peculiares, priorizando pontos relevantes para atuação efetiva e conveniente dos profissionais selecionados.

3.3 Coordenador de Curso

O curso será coordenado por pessoa devidamente selecionada que contemple os requisitos para constituição do corpo docente e apresente experiência na área em questão. A coordenação acompanhará os docentes e tutores na articulação dos componentes curriculares, estrutura e funcionamento da plataforma Moodle, com o apoio da equipe multidisciplinar da DEaD. Os professores e a coordenação terão encontros quinzenais para discutir o processo de ensino e de aprendizagem, bem como para atender às necessidades demandadas pelos cursistas.

4. METODOLOGIA

A metodologia propiciada pelo curso deverá fomentar a reflexão da prática

pedagógica dos docentes envolvidos, discutir e sistematizar essas experiências estabelecendo diálogos permanentes entre o campo da prática e o universo teórico, garantindo e fortalecendo a relação dialógica entre ação-reflexão-ação. Iniciando com os princípios educativos, perpassando pelo currículo integrado e imergindo na prática pedagógica contextualizada, o curso aqui proposto foi construído em formato de rizoma, em que todas as partes se articulam com um mesmo fim. Há uma teia de relações entre os componentes curriculares e os eixos de ensino aos quais estão integrados, tendo como fio condutor metodológico a pesquisa-ação.

Com isso, queremos dizer que os cursistas serão envolvidos em um processo formativo dialético e a pesquisa-ação os conduzirá à reflexão-ação-reflexão constantes no intuito de investigar, planejar, tomar decisões e analisar novamente sua própria ação de forma autoavaliativa, efetivando uma práxis pedagógica.

Os componentes curriculares apresentam flexibilidade e elos de comunicação nos planos horizontal e vertical, facilitando os diálogos entre os diferentes campos do saber. Podem ser oferecidos componentes curriculares flexíveis, abordando temáticas de interesse e relevância para a EPT. Nesse sentido, a trajetória metodológica adotará a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos, contemplando os arranjos didáticos representados por:

Os trabalhos produzidos durante ou ao final da especialização serão submetidos a avaliação para publicação, preferencialmente na revista acadêmica do IFPE, e/ou registrados junto ao Núcleo de Inovação Tecnológica do IFPE — em caso de geração de produtos tecnológicos, tais como patentes, softwares, desenhos industriais, entre outros. Os componentes curriculares podem ser ministrados por um ou mais professores, a depender da natureza do conhecimento que estes contemplem.

4.1 Recursos Didáticos

Este curso será desenvolvido em doze meses na modalidade a distância. A metodologia de aula será fundamentada na interação e na participação nas atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O principal interlocutor desse processo formativo será o professor responsável pela disciplina. Serão priorizados recursos e atividades síncronas e/ou assíncronas do AVA. O atendimento ao aluno será

por meio do AVA, com prazo máximo de resposta de 24 horas, com exceção dos sábados, domingos e feriados previstos no calendário acadêmico. As atividades educativas incluem:

- material didático digital, com textos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, permitindo que o aluno possa imprimir, caso queira;
- videoaulas para aprimoramento de conteúdos;
- indicação de leitura e material suplementar, para pesquisas futuras;
- gravação em áudio do material escrito, a critério do docente;
- atividades educativas para fixação de conteúdos e reflexão sobre os principais temas;
- atividades presenciais realizadas nos polos de EaD do curso;
- atividades diversas e relevantes para a formação do docente da EPT, incluindo: imersões em atividades laborais e educacionais reais, compartilhamento de práticas, experiências, projetos, conteúdos e percepções inovadoras na EPT;
- atividades de pesquisa e elaboração de relatórios individuais ou em grupos;
- indicação de bibliografia atualizada para aprofundamento de estudos;
- fórum de dúvidas e discussões sobre temas das aulas;
- materiais acessíveis para o caso de alunos com surdez ou deficiência visual;
- sistema de mensagens para acesso aos tutores ou à Coordenação do Curso.

Todo o material didático constará de textos elaborados pelos professores, com o uso de figuras, gráficos, tabelas, hiperlinks ou vídeos para enriquecer a aprendizagem, bem como de material de outras fontes pertinentes às temáticas estudadas.

5 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

O IFPE concebe a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento que se origina no interior do indivíduo, não apenas como um processo solitário na absorção de conteúdo mas principalmente como um processo cognitivo que perpassa a intersubjetividade, mediado pelo professor formador e pelo professor tutor. Assim, os estudantes são estimulados a aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

Esse paradigma de aprendizagem se ancora nos pressupostos de Vygotsky

(1994), quando ele aponta que o aprendizado, como um processo eminentemente social, ressalta a influência da cultura e das relações sociais na formação dos processos mentais superiores.

O enquadramento pedagógico da relação de ensino-aprendizagem se baseia também em autores como Piaget (1983), bem como nas propostas de Moore, que destacam a autonomia e independência do estudante, e de Holmberg, quando eles apontam a vertente da interação e da comunicação. O fazer pedagógico deve alinhavar uma estruturação a partir de olhares e práticas que sejam atuais e que recusem a reprodução infrutífera, que não trazem resultados positivos para os estudantes nem para a instituição.

A fim de assegurar a consecução e consolidação das aprendizagens dos estudantes e contribuir para o perfil de conclusão do curso, os professores no desenvolvimento da prática docente deverão zelar pelo planejamento e desenvolvimento do ensino e avaliação da aprendizagem na perspectiva da construção sociocultural do conhecimento, atribuindo aos estudantes uma participação ativa enquanto sujeito construtor de conhecimento, numa relação dialógica entre professores e estudantes.

Para tanto, adota-se como estratégia pedagógica o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes por equipe de professores formadores que elabora a sala virtual, com base no plano de curso, dispondo conteúdos e atividades adequadas ao perfil do grupo. Conta também com equipe de tutores a distância, responsável por acompanhar todo o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, motivando-os, esclarecendo dúvidas, orientando-os e fornecendo o feedback necessário à retroalimentação da aprendizagem. O curso conta ainda com o suporte presencial no polo por meio do apoio presencial da equipe da DEaD, com a responsabilidade de apoiar os estudantes em suas dificuldades de acesso aos conteúdos, podendo também formar grupos de estudos e sugerir material complementar de estudo para facilitar a aprendizagem.

A semana letiva se inicia na quarta-feira e se encerra na terça-feira da semana subsequente. Os estudantes deverão dispor de, no mínimo, sete horas semanais de estudo para o desenvolvimento das leituras, audiência de vídeos e outros materiais

disponíveis, assim como para realização da atividade avaliativa obrigatória da semana no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os componentes curriculares serão oferecidos de forma isolada, simultânea ou em conjunto a depender do período. A duração de cada um dependerá de sua carga horária. Essa duração se baseia na previsão de 7,5 horas de estudo semanal acrescido das semanas destinadas à segunda chamada e ao exame final. Cada componente tem momentos presenciais e a distância.

Na sala de aula virtual, os estudantes contam com o material didático (apostila) do componente curricular, disposto em formato PDF, assim como o calendário de atividades a distância e presenciais do curso, o contrato pedagógico e o plano de aula semanal com as orientações sobre o desenvolvimento das atividades da semana.

No AVA, são disponibilizadas ferramentas virtuais de aprendizagem, direcionadas aos objetivos pedagógicos do curso, que se dispõem a facilitar a comunicação e a interação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de ferramentas assíncronas (fórum, mensagens, wiki), os estudantes poderão estabelecer contato com a equipe docente e com seus pares, esclarecer dúvidas, realizar as atividades e ter acesso a conteúdo de estudo. Contam também com ferramentas síncronas, como a tutoria on-line (chat), em horário e dias previamente agendados e disponíveis para conhecimento na semana zero da sala virtual.

Entre outras ferramentas virtuais de aprendizagem, os professores formadores se utilizam, para desenvolvimento do componente curricular, de: envio de arquivo, webquest, webconferencia, hot potatoes, questionário, diário de bordo, dicionário, acesso a sites, vídeos e textos, entre outros.

No polo de EaD, os estudantes contarão com infraestrutura física e organizacional que possibilite o desenvolvimento das atividades presenciais e a distância, com biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet e salas de aula

6 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

A Educação a Distância, embora prescinda da relação face a face em todos os momentos do processo ensino e aprendizagem, exige relação dialógica efetiva entre estudantes, professores e tutores. Por isso, impõe uma organização de sistema que possibilite o processo de interlocução permanente entre os sujeitos da ação pedagógica. Dentre os elementos imprescindíveis ao sistema, estão:

- A implementação de uma rede que garanta a comunicação entre os sujeitos do processo educativo;
- A produção e organização de material didático apropriado à modalidade;
- Processos de orientação e avaliação próprios;
- Monitoramento do percurso dos estudantes;
- Criação de ambientes virtuais que favoreçam o processo de estudo dos estudantes.

6.1 Rede Comunicacional

Torna-se necessário o estabelecimento de uma rede comunicacional que possibilite a ligação dos vários polos do curso e o IFPE. Para tanto, é imprescindível a organização de estrutura física e acadêmica no IFPE, com a garantia de:

- Manutenção de equipe multidisciplinar para orientação nas diferentes disciplinas/áreas do saber que compõem o curso;
- Designação de coordenador que se responsabilize pelo acompanhamento acadêmico e administrativo do curso;
- Suporte Moodle para a rede comunicacional prevista.

6.2 Material Didático

O material didático constitui um pilar importante deste processo, uma vez que, mesmo disponibilizando-se o conteúdo na web (além do projeto, textos de consulta etc.), é importante lembrar que poucos professores, em seu dia a dia, dispõem de computadores conectados à internet.

A plataforma, outro pilar importante, estimulará a interatividade como fator relevante para o sucesso do curso. Nesse sentido, o uso de textos objetivos, mas densos teoricamente, e pesquisas induzidas deve ser fortemente estimulado, podendo

ser realizadas nos polos de apoio presenciais do IFPE, nos ambientes, espaços e laboratórios das escolas.

O material didático poderá ser disponibilizado na plataforma, e as atividades propostas desenvolvidas no ambiente virtual terão sua oferta não apenas centrada na plataforma, mas também indicadas pelo material impresso.

Na construção do desenho instrucional do material didático, serão consideradas, pelo menos, duas situações:

- A situação de dinamização do professor atuando em sala de aula;
- A situação do professor como aluno-cursista.

Essas situações podem ser descritas a partir de dois momentos: no primeiro, tendem a se fundir, principalmente quando professor e aluno, a partir da utilização do material didático, dialogam fortemente por meio do processo de ensino e aprendizagem; no segundo, possibilitará a integração entre coordenação, professores formadores, tutores e apoio presencial em função da experimentação e das metodologias praticadas com os estudantes, visando à construção do conhecimento em Docência.

Por fim, no que diz respeito à metodologia em sala de aula, o excesso de textos deve ser evitado. A partir da experimentação de ideias, devem ser propostas ações que visem instrumentalizar não apenas a teoria, mas também a didática praticada.

6.3 Acolhimento dos Estudantes

Os estudantes iniciam o curso com o componente curricular Ambientação em Educação a Distância. Nele, aprendem a utilizar o ambiente virtual de ensino e aprendizagem, os recursos, atividades e as tecnologias informáticas que serão utilizadas no curso pelos professores. Aprenderão, também, a utilizar o material didático impresso e as videoaulas, para que possam melhor explorar o uso dessas tecnologias.

6.4 Manual do Estudante

Os estudantes terão a seu dispor, na forma impressa e na web, um guia (Manual do Estudante) com as orientações gerais sobre o curso, a organização didática e as normas acadêmicas, o processo de avaliação do desempenho da aprendizagem, as

orientações para o seu estudo, a relação e localização dos polos de apoio presencial do IFPE e a estrutura organizacional da DEaD do IFPE.

Além disso, será disponibilizado na web um guia contendo os conteúdos (módulos, componentes curriculares etc.) do curso para que os estudantes possam acompanhar toda a sua estrutura curricular.

6.5 Contrato Pedagógico

No início de cada componente, os estudantes terão a seu dispor, no AVA, um contrato pedagógico que explica a organização do componente (carga horária, horários de atendimento semanais online, nomes dos tutores por polo e do(a) professor(a) formador(a)). Também são mostrados a ementa do componente, a distribuição semanal de conteúdo, a metodologia a ser utilizada, as atividades presenciais, a web conferência, os critérios e o processo de avaliação. Também são explicitados os processos de 2ª chamada e exame final, além de orientações gerais e referências. É de responsabilidade dos professores formadores elaborarem e disponibilizarem esse contrato no início de cada componente.

6.6 Sistema de Tutoria

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos a distância. É compreendido como um dos sujeitos que participam ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e apoio presencial.

A tutoria a distância atuará a partir da instituição, mediando os processos pedagógicos com estudantes geograficamente distantes e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição desses profissionais é o esclarecimento de dúvidas por meio de fóruns de discussão realizados no ambiente virtual de aprendizagem por mensagens, participação em vídeo, videoconferências e

tutoria online (chat).

Os tutores a distância também têm a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, juntamente com os professores formadores. Os tutores a distância serão escolhidos por meio de processo seletivo público simplificado de acordo com o edital publicado para tal fim.

O tutor presencial atenderá aos estudantes nos polos, em horários preestabelecidos fixados pelo(a) coordenador(a) de polo. Esses profissionais receberão orientação sobre a função de tutoria, conhecerão o projeto pedagógico do curso, o material didático e a metodologia do curso.

A principal atribuição do tutor presencial é auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa e esclarecendo dúvidas em relação ao desenvolvimento da metodologia e ao uso das tecnologias disponíveis.

7 COLEGIADO DO CURSO

Deverá ser criado o colegiado do curso de Especialização em Docência para EPT, que funcionará como um órgão democrático e participativo de função deliberativa, consultiva, propositiva e de planejamento acadêmico. Em sua composição, figurarão os seguintes membros:

- coordenador(a) do curso de especialização;
- pedagogo(a) ou Técnico em Assuntos Educacionais que tenha formação em Pedagogia;
- três docentes do curso de especialização, sendo um suplente;
- dois representantes do corpo discente do curso, sendo um suplente.

Entre as competências do Colegiado, estão:

- Analisar e validar o Projeto Pedagógico do Curso para encaminhá-lo à Direção de Ensino ou instância equivalente;
- Acompanhar a execução didático-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso;

- Propor modificações no Projeto Pedagógico do Curso e nos Programas dos Componentes Curriculares, por meio da indicação de comissão para essa reestruturação;
- Estabelecer critérios e cronograma para viabilizar a recepção de professores visitantes a fim de, em forma de intercâmbio, desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Deliberar sobre questões relativas à vida acadêmica, tais como frequência, equivalência e adaptações de estudos, exames e avaliações, de acordo com a Organização Acadêmica;
- Atuar de forma consultiva e deliberativa, em primeira instância, na área do Ensino, Pesquisa e Extensão, desde que não conflite com o que preceitua a Organização Acadêmica e as demais normas do IFPE;
- Analisar e dar encaminhamento, sempre que solicitado, a outras questões pertinentes ao curso de especialização.

8 CRITÉRIO DE SELEÇÃO

O curso tem como requisito de seleção ser docente, prioritariamente não licenciado, portador(a) de diploma de cursos de graduação e em efetivo exercício em escolas de Educação Profissional de Pernambuco. Contudo, os critérios de classificação e desempate estarão disponibilizados em edital de seleção de candidatos ao curso de Especialização em Docência para EPT, que será elaborado por uma comissão formada para esse determinado fim.

9 MATRIZ CURRICULAR

9.1 Componentes Curriculares

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – 2020
SEMANAS LETIVAS: 39 SEMANAS
MODALIDADE A DISTÂNCIA
HORAS-AULA: 60min
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: Lei n. 9394/96; Resolução MEC/CNE/CES nº 01, de 06 de abril de 2018; Resolução CNE nº06/2012.

Semestre/ Módulo	Descrição Componentes Curriculares	Obrigatória ou Optativa	Carga Horária
MÓDULO I (Certificação: Fundamentos da EP)	Ambientação em Educação a Distância	Obrigatória/EaD	20
	Epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica	Obrigatória/EaD	60
	Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a EP	Obrigatória/EaD	60
MÓDULO II (Certificação: Didática e Tecnologias educacionais em EPT)	Tecnologias educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.	Obrigatória/EaD	60
	Didática Profissional	Obrigatória/EaD	60
MÓDULO III (Certificação: Planejamento e inclusão em EPT)	Projeto pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica	Obrigatória/EaD	60
	Práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica	Obrigatória/EaD	40
	Pesquisa e extensão tecnológicas	Obrigatório/EaD	40
Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	Trabalho Final de Curso - Intervenção Pedagógica	Obrigatória/EaD	40
	Libras	Optativa/EaD	20
Total da Carga Horária de Disciplinas Obrigatórias e Trabalho de Conclusão			440
Total de Carga Horária de Disciplina(s) Optativa(s) a ser cumprida ou dispensada			20
Carga Horária Total do Curso			460

9.1.1 Certificações Intermediárias

Este curso é composto por três módulos didáticos com suas respectivas certificações intermediárias, desenvolvidos ao longo de um ano letivo. Ao aluno que integralizar todos os componentes curriculares será conferido Certificado de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica:

Módulo 1 - Certificação em Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica

Módulo 2 - Certificação em Didática e Tecnologias na Educação Profissional e Tecnológica

Módulo 3 - Certificação em Planejamento e Inclusão em Educação Profissional e Tecnológica

Completando os módulos 1 e 2 o aluno poderá requerer o Certificado de Aperfeiçoamento em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

Para obter a Certificação Intermediária, o aluno deverá requerer à Coordenação do Curso, via formulário específico, o respectivo certificado, após aprovação em todos os componentes daquele módulo. Portanto não serão emitidos automaticamente os certificados, apenas para aqueles alunos que solicitarem, especialmente os alunos que, eventualmente, não puderem dar continuidade ao curso, mas têm direito a uma certificação intermediária.

9.1.2 Certificação

O aluno com Certificado de Especialista emitido neste curso, estando em efetivo exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica, sendo portador de diploma de curso superior de tecnologia ou curso de bacharelado, sintonizados às formações técnicas referidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, poderá solicitar reconhecimento dos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas, pela sua excepcionalidade, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente, em conformidade aos termos do Artigo 40 da Resolução CNE/CEB 06/2012.

9.2 Fluxograma do Curso

A oferta dos componentes curriculares está organizada em 5 (cinco) etapas subsequentes. A primeira é composta por apenas 1 (um) componente curricular, de

oferta isolada, cujo objetivo é que os cursistas se ambientem com o Moodle, ambiente virtual de aprendizagem que será a plataforma de oferta do curso. As 2ª, 3ª e 4ª etapas são compostas por 2 (dois) componentes curriculares cada. Os dois componentes de cada etapa serão ofertados simultaneamente. A 5ª etapa está composta por três componentes curriculares, a serem ofertados em conjunto.

Sendo assim, teremos três tipos de oferta: **isolada** (que significa apenas que será ofertada sem companhia de outra); **simultânea** (que significa tão somente que mais de um componente será ofertado durante um mesmo período de tempo); **em conjunto** (que significa que pode alternar entre os dois tipos anteriores, de acordo com a situação da turma, e a critério do colegiado do curso).

Quadro 3 – Distribuição por semana letiva

MÓDULO	ETAPA	COMPONENTE	CH (h/r)	OFERTA	SEMANA LETIVA
I	1ª	Ambientação em Educação a Distância	20	Isolada	3 semanas (Sugestão: 1, 2 e 3)
	2ª	Epistemologia da Educação Profissional	60	Simultânea	8 semanas (Sugestão: 4,5,6,7,8,9,10 e 11)
		Educação de Jovens e Adultos e Teorias da Aprendizagem para a Educação Profissional	60	Simultânea	8 semanas (Sugestão: 4,5,6,7,8,9,10 e 11)
II	3ª	Tecnologias Educacionais para a Educação Profissional	60	Simultânea	8 semanas (Sugestão: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19)
		Didática para a Educação Profissional	60	Simultânea	8 semanas (Sugestão: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19)
III	4ª	Projeto Pedagógico na Educação Profissional	60	Simultânea	8 semanas (Sugestão: 20,21,22,23,24,25,26 e 27)
		Práticas Inclusivas na Educação Profissional	40	Simultânea	6 semanas (Sugestão: 22,23,24,25,26 e 27)
	5ª	Pesquisa e Extensão Tecnológicas	40	Em conjunto	6 semanas (Sugestão: 28,29,30,31,32 e 33)
EPT		Trabalho de Conclusão de Curso	40	Em conjunto	6 semanas (Sugestão: 34,35,36,37,38 e 39)
		Libras	20	Em conjunto	3 semanas (Sugestão: 29,30 e 31)

Quadro 4 – Fluxograma do Curso

FLUXOGRAMA DO CURSO

1ª etapa		
Componente	**Carga Horária**	**Oferta**
Ambientação em Educação a Distância	20 horas	Isolada

2ª etapa		
Componente	**Carga Horária**	**Oferta**
Epistemologia da Educação Profissional	60 horas	Simultânea
Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a Educação Profissional	60 horas	

3ª etapa		
Componente	**Carga Horária**	**Oferta**
Tecnologias Educacionais para a Educação Profissional	60 horas	Simultânea
Didática para a Educação Profissional	60 horas	

4ª etapa		
Componente	**Carga Horária**	**Oferta**
Projeto Pedagógico na Educação Profissional	60 horas	Simultânea
Práticas Inclusivas na Educação Profissional	40 horas	

5ª etapa		
Componente	**Carga Horária**	**Oferta**
Pesquisa e Extensão Tecnológicas	40 horas	Em conjunto
Trabalho Final de Curso	40 horas	
Libras	20 horas	

10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em um mundo caracterizado por mudanças, o grande desafio é identificar quando mudar ou atualizar uma proposta educativa ou curricular. Somente a avaliação dará suporte para a revisão de objetivos e finalidades do processo de ensinar e aprender de uma instituição educativa.

A avaliação, por ser um processo contínuo, de caráter dinâmico e temporal, deve abranger os estudantes e sua história de vida, desde sua entrada na escola, passando por toda a sua trajetória do “aprender”.

Avaliação é um processo de ajuda à efetividade do ensino e da aprendizagem. Opta-se pela valorização das aprendizagens significativas que assegurem o domínio de competências e habilidades, de estratégias mentais do ato de aprender, da formação

geral dos estudantes e dos processos criativos. É entendida como um processo mais amplo do que apenas a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos estudantes em um determinado momento de sua trajetória escolar. Determina que se deva considerar tanto o processo que os estudantes desenvolvem ao aprender como o produto alcançado.

A avaliação, quando bem planejada, apontará as mudanças necessárias desde a confecção dos materiais até os procedimentos educativos oferecidos para o alcance dos objetivos e a construção das competências requeridas.

A avaliação no curso é concebida como uma dimensão do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como momentos isolados desse mesmo processo. Assim, a avaliação é vista como uma reflexão conjunta sobre a prática pedagógica durante o curso. Tal entendimento não exclui, no entanto, a utilização de instrumentos usuais de avaliação, tais como trabalhos escritos, atividades e testes desenvolvidos no ambiente virtual de aprendizagem e presencialmente.

O processo de avaliação de aprendizagem na Educação a Distância, embora possa se sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, requer tratamento e considerações especiais em alguns aspectos.

Primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da Educação a Distância deve ser a de obter dos estudantes não a capacidade de reproduzir ideias ou informações, mas sim a de produzir e reconstruir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente frente às situações concretas que lhes sejam apresentadas.

Segundo, porque no contexto da EaD os estudantes não contam, comumente, com a presença física do professor. Por esse motivo, faz-se necessário desenvolver métodos de estudos individuais e em grupo para que os estudantes possam: buscar interação permanente com os colegas, professores e tutores todas as vezes que sentirem necessidade; obter confiança e autoestima frente ao trabalho realizado; desenvolver a capacidade de análise e elaboração de juízos próprios.

O trabalho do autor, ao organizar o material didático básico para a orientação dos

estudantes, deve contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a esse saber.

Nesse sentido, a relação teoria-prática se coloca como imperativo no tratamento do conteúdo selecionado para o curso. Para a relação intersubjetiva e dialógica entre professores-estudantes, mediada por textos, ela é fundamental.

O que interessa, portanto, no processo de avaliação de aprendizagem é analisar a capacidade de reflexão crítica dos estudantes frente a suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julgam limitado em termos das políticas públicas e dos processos de gestão.

Embora a avaliação ocorra de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, é possível particularizar três momentos no processo:

a) acompanhamento do percurso de estudo do estudante, mediante diálogos;
b) produção de trabalhos escritos que possibilitem sínteses dos conhecimentos trabalhados;
c) desenvolvimento e apresentação de resultados de pesquisas científicas realizadas ao longo dos Módulos I e II como produção relacionada aos componentes.

A avaliação da aprendizagem obedecerá às determinações do Regulamento de Organização Acadêmica Institucional: avaliação da aprendizagem deve sempre ter como referência o perfil profissional, os objetivos e as competências aqui descritas, além dos saberes de cada componente curricular. A avaliação dos aspectos qualitativos compreende o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo de aprendizagem visando a construção de saberes.

Os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados, constando no plano de ensino da unidade curricular, estimulando o aluno à: pesquisa, reflexão e criatividade. As avaliações de cada unidade curricular, podem constar de:

- observação da participação dos alunos pelos professores, no AVA e nas atividades;

- trabalhos de estudo ou pesquisa individual ou em grupo;
- provas escritas, com ou sem consulta;
- exercícios de fixação ou aprimoramento;
- planejamento e execução de projetos;
- relatórios referentes aos trabalhos, experimentos ou atividades extraclasse;
- atividades práticas referentes à formação docente, entre outros.

O resultado da soma das atividades avaliativas, bem como do Exame Final de cada componente curricular deverá exprimir o grau de desempenho acadêmico dos estudantes, sendo expresso por nota de 0 (zero) a 10 (dez), considerando até a primeira casa decimal.

Caberá ao professor informar a seus estudantes o resultado de cada avaliação, bem como postar, no ambiente virtual de aprendizagem, o instrumento de avaliação presencial com seu respectivo gabarito.

Será permitida segunda chamada para avaliação presencial, desde que requerida no Polo de Apoio Presencial, dentro do prazo de 03 (três) dias úteis, desde que comprovados os motivos expressos e atendidas as exigências do art. 145 da Organização Acadêmica.

O resultado das avaliações será calculado através de Média das Avaliações realizadas composta pelas Notas das Atividades Programadas a Distância (NAPD), que equivalem a 30% (trinta por cento), e a(s) Nota(s) da(s) Avaliação(ões) Presencial(ais) (NAP) que equivale(m) a 70% (setenta por cento), conforme expressa na equação abaixo:

$$MAR = NAPD + NAP$$

onde:

MAR = Média das Avaliações Realizadas;

NAPD = Nota das Atividades Programadas a Distância;

NAP = Nota da Avaliação Presencial.

Ao longo do semestre intercalam-se atividades obrigatórias no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que totalizam 3,0(três) pontos, podendo 1,0(um) ponto ser

destinado a participação do estudante nas atividades avaliativas, como atividades presenciais, dentre elas webconferência e avaliação presencial que por sua vez totalizam 7,0(sete) pontos, sendo 5,0(cinco) pontos destinados a avaliação presencial e 2,0(dois) pontos distribuídos nas demais atividades presenciais desenvolvidas.

A avaliação do desempenho dos estudantes, para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados, dar-se-á mediante:

- cumprimento das atividades programadas à distância.
- realização de avaliações presenciais.
- obtenção de média mínima de 7,0 (sete)

Para ter direito a realizar a avaliação presencial, o estudante deverá ter participado de, no mínimo, uma atividade avaliativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem, obtendo nota diferente de 0,0 (zero).

O estudante que obtiver nota inferior a 7,0 (sete) em qualquer componente curricular, será submetido a Exame Final.

A recuperação processual será aplicada para suprir as deficiências de aprendizado do estudante, tão logo elas sejam detectadas, durante o período letivo, por meio de assistência dos professores e tutores, no ambiente virtual de aprendizagem, utilizado nesta modalidade de ensino.

A equipe docente deverá identificaras dificuldades de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo quando necessitam de ajuda ou então quando a estratégia de ensino não corresponde ao seu perfil. Uma vez reconhecidas essas dificuldades, o docente deverá buscar novas estratégias de ensino que ajudem o estudante a superá-las.

A avaliação da aprendizagem é entendida como base da tomada de decisões do docente para adotar e/ou modificar suas posturas frente aos estudantes, fornecer ajuda, melhores explicações, exemplos e situações; aprofundar questões, proporcionar desafios, desenvolver episódios para a aprendizagem e, inclusive, considerar os estudantes apto frente às competências e habilidades trabalhadas.

Para efeito de registro da nota de cada componente dos Módulos I e II, após serem aplicados os instrumentos de avaliação durante os estudos de recuperação, prevalecerá a maior nota.

Os estudantes do curso que, mesmo sendo submetido à recuperação, não obtiverem média mínima 7,0 (sete) terão direito a realizar o exame final.

Para ter direito ao Exame Final, os estudantes deverão ter participação efetiva durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares, bem como apresentar, no mínimo, média 2,0 (dois).

Serão considerados aprovados, após Exame Final, os estudantes cuja Média Final (MF) calculada de forma aritmética for igual ou superior a 6,0 (seis), conforme expressão abaixo:

$$MF = \frac{MP + NEF}{2}$$

Em que:
MF = Média Exame Final;
MP = Média das Avaliações Realizadas;
NEF = Nota Exame final.

Os estudantes terão o direito de requerer, no Polo de Apoio Presencial, a revisão de instrumentos de avaliações, em até 03 (três) dias úteis após a divulgação do resultado.
A revisão de nota ou pontuação das atividades programadas a distância será feita pelo professor-formador, no prazo máximo de 03 (três) dias úteis, após receber a solicitação dos estudantes.

A nota de cada revisão dos instrumentos avaliativos não poderá ser inferior à anterior.

Em caso de reprovação em ate 2 (dois) componentes curriculares, o estudante poderá vir a cumpri-los em outra turma que, por ventura, venha a ser formalmente estabelecida, desde que:
I - seja em turma imediatamente posterior a que ele iniciou o curso;

II - haja vaga ou sua matricula nesta nova turma exceda em ate 10% (dez por cento) o número máximo de estudantes.

A matricula, nessa condição, fica restrita a apenas dois dos componentes curriculares e a uma única vez.

10.1 Avaliação de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem

O modelo de avaliação da aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem (avaliação a distância) proposto pretende-ajudar os estudantes a desenvolverem graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos.

Para tanto, o processo de avaliação adotará um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento.

Serão adotados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino- aprendizagem. No entanto, a avaliação a distância atenderá ao disposto no Decreto n° 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação.

O ambiente virtual de aprendizagem será utilizado como forma de acompanhamento dos processos de aprendizagem individual e coletivo.

O modelo de avaliação proposto tem como referência a concepção de aprendizagem baseada numa perspectiva interacionista-construtivista.

Nesse sentido, destacam-se como aspectos relevantes que subsidiam a construção da proposta de avaliação da aprendizagem no ambiente virtual:

- Apresentação de dados quantitativos referentes a acesso ao ambiente (controle de frequência);
- Apresentação de dados quantitativos em relação a contribuições em

determinada ferramenta do ambiente (fórum, chat e outras), bem como possibilidades de visualização do texto postado/contribuição (dados qualitativos);

- Documentação do histórico de navegação individual, de forma a auxiliar os professores/tutores no acompanhamento do percurso individual dos estudantes, facilitando o processo de avaliação formativa e, também, possibilitando aos estudantes o registro do caminho percorrido;
- Possibilidade de fluxo navegacional entre as contribuições dos vários participantes, uma vez que se entende que a construção individual é permeada pelo coletivo;
- Visualização das trocas interindividuais que se constituem a partir de uma determinada contribuição, ou seja, o mapeamento das interações a . partir de diferentes contextos de discussão.

Portanto, serão adotados os critérios abaixo na avaliação da aprendizagem no ambiente virtual de aprendizagem que contribuirá com 30% do resultado final na avaliação somativa:

- Frequência e assiduidade (data e hora de acessos ao ambiente, data e hora de acessos a cada uma das ferramentas disponíveis no ambiente);
- Resultados de testes online;
- Trabalhos publicados, tarefas realizadas, incluindo verificação de prazos de entrega;
- Mensagens trocadas entre os participantes de uma aula/componente.

Dessa forma, a avaliação no ambiente virtual de aprendizagem será entendida a partir de 3 (três) perspectivas:

- Avaliação por meio de testes online;
- Avaliação da produção individual dos estudantes;
- Análise das interações entre estudantes, a partir de mensagens postadas/trocadas por meio das diversas ferramentas de comunicação.

Assim o modelo de avaliação da aprendizagem proposto pretende, além de possibilitar aos professores o acompanhamento do processo de construção de conceitos/conhecimentos dos estudantes, permitir que se tornem conscientes de seu

próprio processo de aprendizagem.

10.1.1 Monitoramento do Percurso dos Estudantes

É muito importante que, além das figuras dos professores-formadores e tutores a distância, alguém monitore a participação dos estudantes no curso e produza relatórios semanais para composição de um quadro de desempenho dos estudantes da turma, sob responsabilidade dos tutores a distância.

10.1.2 Critérios de Correção das Atividades Avaliativas

Serão facultadas às equipes de professores e tutores a distância a escolha dos critérios de correção para as atividades avaliativas, expressando de forma clara a intenção dos instrumentos de avaliação a serem adotados em cada componente curricular, devendo apresentá-los previamente, por meio do Contrato Pedagógico e do Plano de Aula Semanal, à Coordenação de Curso para aprovação.

Os critérios de correção para as atividades avaliativas deverão ser expressos de forma clara e objetiva, assim como indicar as referências qualitativas e quantitativas, como a pontuação destinada a cada questão em um questionário e/ou referência qualitativa da produção de resenha de texto nos aspectos de clareza, objetividade, argumentação lógica, coesão e coerência, dentre outros.

11. EMENTÁRIO

Nome Componente ou Disciplina: Ambientação em Educação a Distância	
Carga Horária: 20h	Obrigatória
Objetivos	
Conhecer os conceitos fundamentais da Educação a Distância. Apresentar Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem. Capacitar o aluno para utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Conhecer e debater estratégias de aprendizagem a distância. Orientar os alunos quanto ao estudo na modalidade a distância.	
Ementa	
Conceitos fundamentais da Educação a Distância. Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem. Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Estratégias de aprendizagem a distância. Orientações para o estudo na modalidade a distância.	
Conteúdo	

Histórico e pressupostos teóricos básicos na EaD. Estudo do paradigma da Educação a Distância (EaD). Legislação para EaD. Análise e discussão do processo de construção do conhecimento em EaD: planejamento, monitoramento e avaliação, formação de redes e os processos interativos nas práticas pedagógicas. Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle. Ferramentas de Comunicação: email, mensagens, chat e fórum. Recursos para leituras e atividades: tarefa, grupos, wiki e questionário. Outros recursos: escolha e glossário. Sistema de notas do Moodle. Relatórios de atividades.
Bibliografia Básica
LEMOS II, D. L. **Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem**. Florianópolis: IFSC, 2016. LITTO, M.F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância:** estado da arte. v.1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. MESQUITA, Deleni; PIVA JR., Dilermando; GARA, Elizabete Macedo. **Ambiente Virtual de Aprendizagem:** Conceitos, Normas, Procedimentos e Práticas Pedagógicas no Ensino à Distância. São Paulo: Érica, 2014. 168 p. MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011. **MOODLE.ORG**. Disponível em: https://moodle.org/?lang=pt_br. Acesso em: 26 out. 2018.
Bibliografia Complementar
BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 311 p. BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. 312 p. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino a Distância (MEC/SEED). **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 26 out. 2018. CORREIA, Rosângela Aparecida Ribeiro. **Introdução à Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2016. 72 p. MACHADO, Dinamara Pereira; MORAES, Marcio Gilberto Souza. **Educação a Distância:** Fundamentos, Tecnologias, Estrutura e Processo de Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Érica, 2015. 112 p. MAIA, C. S. R.; MATTAR, J. **ABC da EAD**. v. 1. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage, 2011. 105 p. MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância:** Uma Visão integrada.

São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância:** Sistemas de Aprendizagem On-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 433 p.

PASSOS, Marize Lyra Silva. **Educação a Distância no Brasil**: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil. 1. ed., 2018. *E-book*. Disponível em https://biblioteca2.ifes.edu.br/vinculos/000012/00001258.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

Nome Componente ou Disciplina: Epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica	
Carga Horária: 60h	Obrigatória
Objetivos	
Promover o desenvolvimento de competências do docente da Educação Profissional e Tecnológica descritas acima no perfil do egresso, em especial: inserir-se no campo de estudo “Educação Profissional”, por meio de sua epistemologia, didática, metodologia e práxis.	
Ementa	
Fundamentos epistemológicos da EP: Conceitos de técnica, tecnologia, trabalho e EP. Trabalho como exercício social da técnica. EP como um direito do trabalhador. Dimensões humanas do trabalho: identitária, estética, ética, cultural, social, econômica. O trabalho como obra. O saber do/no trabalho e sua aprendizagem. Conceitos de ergonomia, psicologia e análise do trabalho. Interdisciplinaridade ampla. História da Educação Profissional: Trabalho e técnica no Brasil colônia. A EP no século XIX. República: Educação e formação para o trabalho. Educação Profissional no século XX. Estrutura e Políticas da Educação Profissional. Ofertantes de EP: rede federal, serviços nacionais de aprendizagem, redes estaduais e privadas. Políticas e legislação de Educação Profissional. Eixos Tecnológicos, Catálogos e Novo Ensino Médio. Itinerários Formativos. Políticas Públicas para a Educação Profissional.	
Conteúdo	
Fundamentos epistemológicos da EP: Conceitos de técnica, tecnologia, trabalho e EP. Trabalho como exercício social da técnica. EP como um direito do trabalhador. Dimensões humanas do trabalho: identitária, estética, ética, cultural, social, econômica. O trabalho como obra. O saber do/no trabalho e sua aprendizagem. Conceitos de ergonomia, psicologia e análise do trabalho. Interdisciplinaridade ampla. História da Educação Profissional: Trabalho e técnica no Brasil colônia. A EP no século XIX. República: Educação e formação para o trabalho. Educação Profissional no século XX. Estrutura e Políticas da Educação Profissional. Ofertantes de EP: rede federal, serviços nacionais de aprendizagem, redes estaduais e privadas. Políticas e legislação de Educação Profissional. Eixos Tecnológicos, Catálogos e Novo Ensino Médio. Itinerários Formativos. Políticas Públicas para a Educação Profissional.	
Bibliografia Básica	

ALLAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo. **Didática Profissional:** princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

BARATO, J. N**. Fazer bem feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco. **Educação profissional no Brasil:** síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. de M. **As estatísticas da Educação Profissional**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

Bibliografia Complementar

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CARDOSO, Rafael. A Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico. **19&20**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, jan. 2008.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DURRIVE, L. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 47-67, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/03.pdf.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. **Trabalho e Ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: EDUFF, 2007.

FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 5 vol. Rio de Janeiro: SENAI-DN-DPA, 1986.

FREITAS, Lucas. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelice: uma análise sócio-histórica. **Quaestio**, Sorocaba, v.12, p. 81-91, nov. 2010.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na velha república. **Revista Vértices**, ano 5, n. 3, p. 54-74, set./dez. 2003.

GOUDEAUX, A.; POIZAT, G.; DURAND, M. Transmissão cultural, formação

profissional e educação de adultos: para uma epistemologia da ação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 2, p.15-50, maio/ago., 2019.

GÜÉRIN, F. *et al*. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HAUDRICOURT, A. G. **La technologie science humaine**: recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

HOLLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. PNAD 2014: Síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **Laboratory Life**: the construction of scientific facts. 2. ed. Princeton: Princeton University Press, 1986.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge, MA: Cambridge University, 1991.

MONTMOLLIN, M.; DARSES, F. **A ergonomia**. 2ª. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. vontade de Universidade:** a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/21409.

PASTRÉ, P. A análise do trabalho em Didática Profissional. **Rev. Bras. de Estud. Pedagog.** [online]. Tradução Crislaine Gruber e Olivier Allain, v. 98, n. 250, p. 624-637. 2017.Disponível em:
http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-624.pdf

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. A Didática Profissional. In: GRUBER, C.; ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. **Didática Profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua "História do ensino industrial no Brasil". **Revista brasileira de história da educação**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2002.

ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.

SCHWARTZ, Y. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, I. (org.). **Educação e trabalho**: trabalhar, aprender, saber. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: UFMT, 2008.

SIGAUT, F. Haudricourt et la technologie (Préface). In: HAUDRICOURT, A. G. **La technologie science humaine**: recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

SIGAUT, F. **Comment homo devient faber**. Paris: CNRS Éditions, 2012.

SIGAUT, F. Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail… **Techniques & Culture**, p.40-49. 2009. Disponível em: https://tc.revues.org/4770. Acesso em: 03 maio 2017.

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

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. São Paulo: Contraponto, 2005. 2 v.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge, MA: Cambridge University, 1998a.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of practice**: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School, 2002.

WISNER, Alain. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. Tradução Roberta Leal Ferreira. São Paulo: FUNDACENTRO, 1994.

WOLLINGER, Paulo. **Educação em Tecnologia no Ensino Fundamental**: uma abordagem epistemológica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. 2016.

Nome Componente ou Disciplina: Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a Educação Profissional e Tecnológica	
Carga Horária: 60h	Obrigatória
Objetivos	
Proporcionar conhecimentos acerca das teorias de aprendizagem. Possibilitar uma visão crítica sobre as concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e de relação professor-aluno atinentes a cada uma delas.Capacitar o docente a atuar com Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional, a partir de perspectivas contemporâneas de educação.	
Ementa	
Educação de Adultos: princípios andragógicos e heutagógicos. Abordagens e teorias educacionais na atualidade para a Educação Profissional. Concepções de aprendizagem na Educação Profissional: teoria da aprendizagem social (ou cognição situada), conceituação na ação (Didática Profissional), teoria ator-rede, sócio-interacionismo no contexto da Educação Profissional, epistemologia da prática ou epistemologias pessoais, inteligências múltiplas, aprendizagem significativa, entre outros.	
Conteúdo	

Fatores e processos psicológicos envolvidos na aprendizagem escolar: Inteligência, Criatividade, Memória, Motivação. Aprendizagem na educação profissional segundo os Processos de Aprendizagem de Vygotsky. Teoria das Inteligências múltiplas de Gardner. Princípios andragógicos e heutagógicos. Teoria da aprendizagem social (ou cognição situada - Wenger). Teoria da conceituação na ação (pressuposto da Didática Profissional - G. Vergnaud). Epistemologia da prática ou epistemologias pessoais (S. Billett). Aprendizagem mediada por obras (J. N. Barato).
Bibliografia Básica
BARBIER, J.-M. **Formação de adultos e profissionalização**: tendências e desafios. Brasília: Liber Livro, 2013. MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. A Didática Profissional. In: GRUBER, C.; ALLAIN, O.;WOLLINGER, P. **Didática Profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019. PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem:** Um Estudo Experimental da Formação de Conceitos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
Bibliografia Complementar
ALLAIN, Olivier; GRUBER, Crislaine; WOLLINGER, Paulo. **Didática Profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019. BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico Senac**, v. 39, n. 2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349 BECKER, F**.** Aprendizagem: concepções contraditórias. **Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética**. v. 1, n. 1, p. 53-72, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/552. Acesso em 8 ago. 2018. BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. BILLETT, S. **Aprendendo profissões pela prática**: currículo, pedagogia e epistemologia da prática. Dep. of Education and Professional Studies, Griffith University, Australia, 2018. Brochura resumo da teoria produzida no âmbito da pesquisa “Enhancing practice-based learning experiences: towards a curriculum, pedagogic and epistemology of practice”, trad. Olivier Allain, Crislaine Gruber, Paulo

Wollinger. Disponível em: https://vocationsandlearning.wordpress.com/resources/

BILLETT, S. Learning through practice: beyond informal and towards a framework for learning through practice. In: **Revisiting global trends in TVET**: Reflections on theory and practice. Germany: UNESCO, 2013. p. 123-163

BILLETT, S. **Personal epistemologies, work and learning**. Educational Research Review, Griffith University, Queensland, Australia, 2009. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.06.001

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sergio. Processo ensino-aprendizagem na residência médica. **Revista Brasileira de Educação Médica.** v. 34, n. 1, p.132- 140, mar. 2010.

BOURGEOIS, E.; DURAND, M. **Apprendre au travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

BRANCO, M. A. R. da V. Aprendizagem de Adultos: Andragogia. In: COLOMEISCHI, Aurora Adina. **Programa de Intervenção Social e Psicopedagógica para Pais**. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, 2016.

BÜNNING, Frank**. Approaches to Action Learning in Technical and Vocational Education and Training (TVET)**. Bonn: Inwent, 2007. Disponível em: http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/ActionLearning.pdf Acesso em: 18 out. 2018.

CALVO, L. C. S. Comunidades de Prática: revisão dos estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 20/1, p. 186-217, abr. 2017.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CESCON, Everaldo. Cognição situada e aprendizagem em contextos escolares. **Itinerário educativo**, ano 30, n. 68, jul./dez. 2016, p. 37-50. Disponível em: http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/2946/2533/

COELHO, Marcos Antônio; DUTRA, Lenise Ribeiro; MARIELI, Joane. Andragogia e heutagogia: práticas emergentes na educação. **Revista Transformar**, n. 8, 2016, Itaperuna, RJ. Disponível em: http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/87

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge, MA: Cambridge University, 1991.
LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p.37-47, dez. 2015.

MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educ.rev.,Curitiba**, n.39, p.177-190, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100012&lng=en&nrm=iso.

MJELDE, Liv. Aprendizagem por meio de práxis e compartilhamento: Lev Vygotsky e a Pedagogia da Educação Profissional. **B. Tec. Senac:** a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 30-53, set./dez. 2015. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/ecef/6bf8b7d71e1fcb0c46356cced005e0952515.pdf

MULLER, B. C.; CAMPOS, C. R. P.; SOUZA, M. A. V. F. de. Inteligências múltiplas: alternativa para as diversas formas de aprendizagem. In: SOUZA, M. A. V. F. de.; SAD, L. A.; THIENGO, E. R. **Aprendizagem em diferentes temas**: uma abordagem introdutória. Vitória, ES: Ifes, 2015. Disponível em: https://educimat.cefor.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Livro-2-Aprendiza gem-em-diferentes-temas_2016.pdf#page=77

PETTY, Geoffy. **Twenty Five Ways for Teaching Without Talking**: presenting students with new material. Sutton Coldfield College, fev. 2002. Disponível em: http://geoffpetty.com/forteachers/active-learning/. Acesso em: 01 abr. 2018.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES CARVALHO, M. J. Proposições e controvérsias no conectivismo. RIED. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 16, n. 2, 2013. p. 09-31. Disponível em: http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/9903/9446.

TOURMEN, Claire et al. The Piagetian Schème: a Framework to Study Professional Learning Through Conceptualization. **Vocations and Learning**, [s.l.], p.1-22, 10 mar. 2017. Springer Nature. http://dx.doi.org/10.1007/s12186-017-9174-y.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualisation. IN: BARBIER, J.-M. (Org.) **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 1996. p. 275-292.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge, MA: Cambridge University, 1998a.

WESTERN AUSTRALIA, Department of Training and Workforce Development (DTWD). **Designing assessment tools for quality outcomes in VET**. Perth, 4. ed. Government of Western Australia, 2013. Disponível em: https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A65904. Acesso em: 03 mar. 2019.

WITT, Diego Teixeira; ROSTIROLA, Sandra Cristina. Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, v. 16, n. 4, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS - Brasil, 2019.

Carga Horária: 60h	Obrigatória
Objetivos	
Promover o desenvolvimento de competências do docente da Educação Profissional descritas acima no perfil do egresso, em especial: conhecer, experimentar e produzir recursos educacionais com ferramentas de autoria para uso no ensino presencial, EAD ou híbrido.	
Ementa	
Modalidades de ensino. Ferramentas de autoria para experimentação e produção de recursos educacionais. Direitos autorais.	
Conteúdo	
Modalidades de ensino: presencial, educação a distância e ensino híbrido. Ferramentas de autoria para experimentação e produção de recursos educacionais: visão geral de ferramentas e seu uso na experimentação e produção de recursos para educação profissional no ensino presencial, EAD e ensino híbrido. Recursos Educacionais Abertos: Vídeos, Simuladores e Jogos. Direitos autorais: Proteção dos direitos de autor, Licenças do movimento de Software Livre e licenças Creative Commons.	
Bibliografia Básica	
BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. São Paulo: Penso Editora, 2015. BATES, T. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf. CREATIVE COMMONS BR. **Licenças Creative Commons**. Disponível em: https://br.creativecommons.org/. Acesso em: 31 maio 2020. MOORE. Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. PONTES, E. **O que é esse tal de copyright?**. 2017. Disponível em: https://eadbox.com/copyright/. Acesso em: 31 maio 2020.	
Bibliografia Complementar	
CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute. 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 31 maio 2020. GANDELMAN, H. **De Gutenberg à internet**: direitos autorais na era digital. Rio de Janeiro: Record, 2001. PORVIR. Tecnologias na Educação. Disponível em <https://porvir.org/especiais/tecnologia/>. Acesso em 31 maio. 2020.	
SANTOS, A. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil**:o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Livro eletrônico. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227970por.pdf.	

SARTORI, A; ROESLER, J. **Educação a Distância**: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA). **Conceito de recursos educacionais abertos**. Disponível em: http://www.rea.net.br/site/faq/#a2. Acesso em: 28 fev. 2018.

Nome Componente ou Disciplina: Didática para Educação Profissional	
Carga Horária: 60h (40h teórica e 20h prática)	Obrigatória
Objetivos	
Desenvolver as competências básicas para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Exercitar instrumentos e métodos pedagógicos na docência da EPT. Dominar os procedimentos básicos de planejamento e avaliação na Educação Profissional.	
Ementa	
Fundamentos da didática para a Educação Profissional. Didática Profissional. Atividade Pedagógica na Educação Profissional. Planejamento do ensino na Educação Profissional. Avaliação na Educação Profissional e Tecnológica. Produção de instrumentos avaliativos.	
Conteúdo	
Fundamentos da didática para a Educação Profissional. Didática Profissional. A Cultura Profissional como Elemento para a Didática. Atividade Pedagógica na Educação Profissional. Planejamento do ensino na Educação Profissional. Plano de ensino e plano de aula. Estrutura da aula. Estratégias de Ensino: aprendizagem mediada por obras, Simulação, Imersão, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, experimento e experiência na EP, estudos de caso, técnicas de aprendizagem ativa. Avaliação na Educação Profissional: funções da avaliação, avaliação de competências, avaliação de atividades técnicas, métodos e instrumentos avaliativos diversos. Produção de instrumentos avaliativos: critérios pedagógicos, descritores e níveis de desempenho.	
Bibliografia Básica	
BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 47-55, maio/ago. 1999. DALTRO, G.; ALLAIN, O. **10 estratégias didáticas para a Educação Profissional**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Florianópolis: IFSC, 2019. Disponível em: https://bcad4482-1093-4377-ba17-d7fa497850fb.filesusr.com/ugd/e6de53_ec8d914297be4480b23ac5 b492448a8e.pdf ECHAZÁBAL, Marcos Miguel Morales; PÉREZ, Mario Borroto. **Didáctica de la educación tecnológica y laboral**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2012. GRUBER, C.; ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. **Didática Profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.	
Bibliografia Complementar	

ALMEIDA, I. O.; SALAZAR, V. S.; LEITE, Y. V. P. Processo de ensino e aprendizagem do profissional de cozinha: didática do saber técnico e o restaurante-escola. **Revista Acadêmica da Unigranrio**. v.9, n. 1, 2015. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/raoit/article/view/3448/1576.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos; ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3.e d. Joinville: UNIVILLE, 2004.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 47-55, maio/ago. 1999.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 4-15, set/dez. 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito**: Valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Disponível em: . Acesso em: 25 set. 2016.

BÉGUIN, P.; WEILL-FASSINA, A. Da simulação das situações de trabalho à situação de simulação. In: Duarte, F. (Org.). **Ergonomia e Projeto na indústria de processo contínuo**. Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002.

BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: UEL/INEP, 1999.

DALTRO, G.; ALLAIN, O. **10 estratégias didáticas para a Educação Profissional. Dissertação (**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Florianópolis: IFSC, 2019. Disponível em: https://bcad4482-1093-4377-ba17-d7fa497850fb.filesusr.com/ugd/e6de53_ec8d914297be4480b23ac5 b492448a8e.pdf

ECHAZÁBAL, Marcos Miguel Morales; PÉREZ, Mario Borroto. **Didáctica de la educación tecnológica y laboral**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2012.

GRUBER, C.; ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. **Didática Profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

GUDWIN'S, Ricardo. Aprendizagem ativa. Unicamp, 2018. Homepage Disponível em: http://faculty.dca.fee.unicamp.br/gudwin/activelearning. Acesso em: 06 abr. 2018.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MJELDE, L. **Las propiedades mágicas de la formación en el taller**. Montevidéu: OIT/Cinterfor, 2015. Disponível em: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/propiedadesmagicas_web.pdf

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. Avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson do Brasil, 2009.

RIBEIRO, Luis E. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. **Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI**. Recomendaciones de la Unesco. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126050_spa

WEILL-FASSINA, A.; PASTRÉ, P. As competências profissionais e seu desenvolvimento. In: FALZON, P. **Ergonomia.** São Paulo: Blucher, 2007.

ZANONA, Roberta Castaldoni. **Educar por competências na formação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza. 2015.

Nome Componente ou Disciplina: Projeto Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica	
Carga Horária: 60h	Obrigatória
Objetivos	
Capacitar professores para a concepção de cursos técnicos, presenciais ou a distância. Capacitar professores para a construção de projetos pedagógicos de certificação de saberes profissionais e de cursos PROEJA. Discutir sobre currículo no âmbito da EPT.	
Ementa	
Currículo na EPT. Metodologias de construção de projeto pedagógico na Educação Profissional. Análise da atividade laboral como fundamento para a concepção de cursos na Educação Profissional. Educação por competências. Certificação de saberes profissionais. Currículo de PROEJA.	
Conteúdo	
Currículo na perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Metodologias para a concepção de cursos da Educação Profissional: DACUM, análise da atividade, ERGON-EP. Contribuições da análise da atividade na concepção de cursos na Educação Profissional. Educação por competências: conceitos e abordagens. Elementos de estruturação do currículo na Educação Profissional.	

Certificação de saberes profissionais: noções básicas, construção de projeto pedagógico de certificações profissionais. Currículo de PROEJA. Formação laboral como atividade de extensão.
Bibliografia Básica
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 mar. 2020. JONNAERT, Philippe. **Competências e Socioconstrutivismo**: Um quadro Teórico. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo (Org.). **Didática profissional:** princípios e referências para a educação profissional. 1. ed. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019. v. 1. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Livro+Didatica+Profissional-VFINAL-ISBN-online.pdf/ 9367b0c5-009e-4552-9330-2503828e71ad. GRUBER, Crislaine. **ERGON-EP**: aplicação da Ergonomia da Atividade na concepção de cursos da Educação Profissional. 2019. 166 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, 2019.
Bibliografia Complementar
GRUBER, Crislaine et al. Desenvolvimento de projetos de cursos na Educação Profissional: uma revisão de literatura. **Boletim Técnico do Senac**, v. 45, p. 117-137, 2019. GÜÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001. MULDER, M. (Ed.). **Competence-based Vocational and Professional Education:** bridging the worlds of work and education. Springer, 2017. NORTON, Robert E. DACUM **Handbook**. 2. ed. Columbus: Ohio State University Press,1997. PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução Olivier Allain e Crislaine Gruber.
Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-624.pdf.

Nome Componente ou Disciplina: Práticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica	
Carga Horária: 40h	Obrigatória
Objetivos	

Saber debater e problematizar o papel do currículo na educação profissional e Tecnológica inclusiva. Discutir, criticamente, o planejamento da prática educativa para que o currículo contemple adequações necessárias para o atendimento das diferenças e das especificidades da educação profissional. Compreender a prática da avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência. Conhecer as demandas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação profissional e as atribuições do professor de AEE.
Ementa
Modelos teóricos sobre deficiência: implicações históricas, conceituais e políticas. Deficiência, constituição do sujeito e práticas sociais. Deficiência e trabalho. Público-alvo da Educação Especial na interface com a EPT. Práticas inclusivas na Educação Profissional. Acessibilidade e tecnologias assistivas.
Conteúdo
Modelos teóricos da deficiência: perspectivas históricas, legais e científicas. O processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência. A inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Práticas pedagógicas tradicionais e inclusivas. Propostas curriculares inclusivas: adequações curriculares e metodológicas. Avaliação no processo ensino-aprendizagem. Acessibilidade e tecnologias.O atendimento educacional especializado
Bibliografia Básica
BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades especiais. 2 ed. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 04 abr. 2018 BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018. DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, [S.l.], v. 17, n. 31, p. 59-73, dez. 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25723. FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (orgs.). **Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011, p. 71-82. Disponível em: www.galvaofilho.net/ta_inclusiva.pdf.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson. **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://cta.ifrs.edu.br/livro-reflexoes-sobre-o-curriculo-inclusivo/. Acesso em: abr. 2020.

Bibliografia Complementar

FANTACIN, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Adaptações Curriculares: A Percepção de Alguns Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.3, n.1, p. 24-35, Jan./Jun., 2016. Disponível em <2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6537/4299"http://www2.marilia.unesp.br/revistas/iHYPERLINK "http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6537/4299"ndex.php/dialogoseperspectivas/article/view/6537/4299>. Acesso em: 18 maio 2018.

JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial** [recurso eletrônico] /São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível: <_06/editora/formacao.pdf" HYPERLINK "http://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/formacao.pdf"http://abpee.net/homepageabpee04_06/ ediHYPERLINK "http://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/formacao.pdf"tora/formacao.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil**: da Exclusão à Inclusão Escolar. Pedagogia ao Pé da Letra, março de 2011. Disponível em:https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf. Acesso em: fev. 2019.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, S.P: Junqueira & Marins, 2013.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poíesis Pedagógica**. Catalão/GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.
Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204/16802. Acesso em: 28 nov. 2014.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VALLE J. W. & CONNOR, D. J. (2014). **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. McGraw-Hill Editora, 240p.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5. ed. Porto Alegre, Artmed, 2016.

VALLE J. W. & CONNOR, D. J. (2014). **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. McGraw-Hill Editora, 240p.

Nome Componente ou Disciplina: Pesquisa e Extensão Tecnológicas	
Carga Horária: 40h	Obrigatória
Objetivos	

Compreender a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento, na prática pedagógica e profissional. Compreender o trabalho, a pesquisa e a extensão como princípios educativos. Saber elaborar propostas de pesquisa e extensão articuladas ao ensino com foco no desenvolvimento socioeconômico. Entender a inovação como processo de intervenção tecnológica e social, aplicando-o nas atividades pedagógicas e educacionais. Discutir as contribuições da curricularização da extensão para a formação integral humana e na retroalimentação de saberes e ações para promoção de mudanças na sociedade. Analisar a importância da integração das escolas técnicas com o setor produtivo na perspectiva da formação integral para o mundo do trabalho.
Ementa
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O trabalho como princípio educativo e para pesquisa e extensão. Pesquisa e extensão tecnológicas como prática de ensino: estudos de casos. Curricularização da extensão. Tipos de pesquisa e de extensão e suas metodologias aplicadas à EP. A inovação como processo de intervenção tecnológica e social. Lei da inovação (lei 13.243/2016 e Decreto 9283/2018). Articulação entre escola técnica e setor produtivo (com estudos de casos).
Conteúdo
A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O trabalho como princípio educativo. A articulação entre trabalho, pesquisa e extensão. Tipos de pesquisa e de extensão e suas metodologias e aplicação na Educação Profissional. Inovação e seu papel tecnológico e social. A extensão nos currículos escolares. A integração das escolas técnicas com o setor produtivo.
Bibliografia Básica
BARREIRO, José Henrique De L. C. Dieguez; TURRA, Frederico Antonio. Um Estudo Exploratório Sobre Extensão Tecnológica: Suas Bases e Fundamentos para a Gestão de Políticas Públicas. In: XI CAMARGO, Celia Reis (org). **Experiências Inovadoras de Educação Profissional**: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador. São Paulo: UNESP, 2002. GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução Roberto Cataldo Costa. 2.ed. Porto alegre: Penso, 2012. JULIANI, D. P. *et al*. Inovação social: perspectivas e desafios. **Revista Espacios**, v. 35, n. 5, 2014. PEREIRA, André Ferreira. **Metodologia científica e inovação tecnológica**: desafios e possibilidades. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2012.
Bibliografia Complementar
SEMINÁRIO LATINA-IBEROAMERICANO DE GESTÍON TECNOLÓGICA, 11., 2005, Salvador. Artigo.Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/295869631_Um_Estudo_Exploratorio_Sobre_Extensao_Tecnologica_Suas_Bases_e_Fundamentos_para_a_Gestao_de_Politicas_Publicas. BMEC. **Pesquisa Básica e Pesquisa Aplicada**. 2014. Disponível em: http://ibmec.org.br/geral/pesquisa-basica-e-pesquisa-aplicada/. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.243**, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em: 25 mai 2020.

BRASIL, **Decreto nº 9.283**, de 7 de fevereiro de 2018. Estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9283.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

Nome Componente ou Disciplina: Trabalho Final de Curso - Projeto de Intervenção na Prática Docente	
Carga Horária: 40h (20h teórica e 20h prática)	Obrigatória
Objetivos	
Exercitar as competências didáticas no ambiente de Educação Profissional. Compreender a Escola Técnica como uma comunidade de práticas de EP	
Ementa	
Imersão no ambiente de formação profissional. Observação de aulas teóricas e práticas na educação profissional. Levantamento e análise de informações pedagógicas. Desenvolvimento de projeto de intervenção na prática docente. Socialização dos projetos.	
Conteúdo	
Construção do Projeto de intervenção. Escolha de procedimentos, técnicas e métodos sintonizados à formação profissional. Implementação do Projeto de intervenção. Elaboração de relatório de atividades	
Bibliografia Básica	
MELLÃO, M; RIBEIRO, D. G; PINHA, M. L. S. Observações em sala de aula, algumas percepções. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. especial, p. 1042-1049. jul./dez. 2014. PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2005 VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.	
Bibliografia Complementar	
DTE. Design Thinking para educadores. Disponível em http://www.dtparaeducadores.org.br. Acesso em 10 jul. 2017.	

Nome Componente ou Disciplina: Libras	
Carga Horária: 20h	Optativa
Objetivos	
Objetivo geral: Entender aspectos linguísticos, históricos e culturais que permeiam a Língua Brasileira de contextos educacionais e contextos não formais. Objetivos específicos: Conhecer as concepções clínica e antropológica sobre a surdez. Conhecer os aspectos históricos da educação de surdos. Identificar as bases legais que determinam o uso Libras em contextos educacionais. Conhecer aspectos gramaticais da Libras. Introduzir a prática da Língua Brasileira de Sinais nos contextos de comunicação.	
Ementa	
Processo histórico-educacional do indivíduo surdo. Direitos legais dos indivíduos surdos. Concepções sobre a surdez. A gramática da Língua Brasileira de Sinais. A prática da Língua Brasileira de Sinais em contextos de comunicação informal.	
Conteúdo	
Concepções sobre a surdez. História da Educação de surdos. Legislação e Libras. Gramática da Libras. A Libras em contextos educacionais e contextos de uso informal.	
Bibliografia Básica	
BOTELHO, Paula. LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. FELIPE, Tanya Amaral; MONTEIRO, Mirna Salerno. **Libras em contexto**: Curso Básico: Livro do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: WallPrint, 2008. LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.	
Bibliografia Complementar	
KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um Aluno Surdo, e Agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Edufscar, 2013. PERLIN, Gladys. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana Silva e LOPES, Maura Corcini. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no	

campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org). **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson, 2011.

SILVA, Rafael dias. **Libras**: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Pearson, 2015.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

12 TRABALHO FINAL DE CONCLUSÃO - TFC

Segundo o artigo 40, parágrafo segundo, alínea I da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que trata da formação docente para a EP:

> I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de final de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

O presente projeto estabelece que o Trabalho Final de Curso (TFC) seja um projeto de intervenção na prática docente aprovado por banca examinadora, ou seja, o planejamento, implementação e avaliação de um processo educativo na Educação Profissional, a ser desenvolvido individualmente por cada estudante. Será disponibilizado material e a capacitação dos coordenadores locais com acompanhamento local, com a seguinte estrutura mínima:

- a disciplina de Projeto de Intervenção providenciará reflexões e material para elaboração do projeto de intervenção e cada aluno escolherá um curso de EP ofertado por uma escola técnica e contactará o coordenador do curso e um docente para entrevistar sobre os desafios da EP;
- este aluno solicitará autorização para ministrar uma aula ou realizar uma atividade educativa com alunos desse curso de EP (preferencialmente técnico);
- o professor da disciplina receberá um formulário de avaliação para preencher e devolver ao coordenador local, como parte da avaliação da atividade;
- o aluno deverá inserir no AVA seu projeto de intervenção, relatório da atividade e o formulário de avaliação, para posterior análise do tutor a distância;
- caso a avaliação seja insuficiente, uma nova oportunidade será recomendada ao aluno, como atividade de recuperação.

13 ATIVIDADES DE ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES

A condução de todo o curso compõe-se de um conjunto de profissionais da educação agindo em diferentes níveis e atividades para garantir a implementação do curso, o apoio ao estudante e o perfeito cumprimento de toda a formação aqui definida, incluindo o atendimento aos portadores de necessidades específicas, com apoio do Napne e das coordenações. Alguns deles terão contato direto com os estudantes, a saber:

- Tutor a distância: são profissionais que atenderão remotamente às demandas de coordenadores locais e de alunos, referentes às atividades letivas e de registro escolar, além de participar na correção das avaliações, conforme Plano de Ensino de cada disciplina; colaborarão, ainda, na implementação e na avaliação da Intervenção Pedagógica.
- Tutor Presencial: são profissionais que atenderão os estudantes no polo de EaD auxiliando no acesso ao AVA e atividades administrativas, tais como: abertura de requerimentos, apoio ao estudante, apoio administratido a essa Diretoria.
- Coordenador de polo: é o profissional que terá contato permanente com os alunos, organizando os espaços físicos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades presenciais nos polos, supervisionando-as. É ele, também, que inserirá no AVA documentos e materiais relativos às atividades educativas e de Secretário escolar (assistente de registro acadêmico) , acompanhará os alunos nas atividades do Projeto de Intervenção.

14 ESTÁGIO

Não será permitido o estágio no curso.

15 AVALIAÇÃO DO CURSO

Ao final do curso, a Coordenação providenciará formulário eletrônico de avaliação a ser preenchido pelos alunos, como instrumento de realimentação para as possíveis novas ofertas, caso estas aconteçam. A avaliação geral do curso será composta pelas avaliações de disciplina e avaliação final do curso.

16 REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito: Valores em educação profissional e tecnológica.** Brasília: UNESCO, 2015.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 de março de 2020.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 26 de março de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nr. 11/2012**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf& category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de março de 2020

BRASIL. **Decreto 9.057 de 2017**. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 26 de março de 2010

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 06 de 2012**. 2012. Disponível em :
BRASIL. Resolução CNE CES 01 de 2018. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file. Acessado em 26 de março de 2020.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

DURRIVE, L. **A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital:** esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9,supl.1, p. 47-67, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/03.pdf>

GARÇON, Anne-Françoise. **Les techniques et l'imaginaire. Une question incontournable pour l'historien. Hypothèses**, 1, p.221-228, 2005.

GOUDEAUX, A.; POIZAT, G.; DURAND, M. Transmissão cultural, formação profissional e educação de adultos: para uma epistemologia da ação. **Trabalho & Educação**. v. 28, n. 2, p.15-50, maio-ago, 2019. GÜÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HAUDRICOURT, André-Georges. **La Technologie science humaine**. Recherches d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. JONNAERT, P. Competências e socioconstrutivismo. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation**. New

York: Cambridge University Press, 1991.

MAUSS, M. **Les techniques du corps**. Edição eletrônica editada por Jean-Marie Tremblay, pelo Cégep, Chicoutimi (CA), 2002. Originalmente publicado em: Journal de Psychologie, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques _corps.pdf>.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. de M. **As estatísticas da Educação Profissional: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da Identidade dos Institutos Federais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PASTRÉ, P**. A análise do trabalho em Didática Profissional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. [online]. 2017, vol. 98, n. 250, pp. 624-637. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n250/2176-6681-rbeped-98-250-624.pdf>

ROSE, M. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador**. São Paulo: Senac, 2007. SENNETT, Richard. O Artífice. 4. ed. Rio de janeiro: Record, 2013.

SIGAUT, F. **Comment homo devient faber**. Paris: CNRS Éditions, 2012.

SIGAUT, François. **L'évolution technique des agricultures européennes avant l'époque industrielle**. 1985. Disponível em: . Acesso em: 8 ago. 2018.

SIGAUT, François. **Haudricourt et la technologie**. Preface. In: HAUDRICOURT, A. G. La technologie science humaine: recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques. Paris: Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987. p. 1-30. Disponível em: . Acesso em: 8 ago. 2019.

SIGAUT, François. **Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail**. Techniques & Culture, n. 52, p. 40-49, 2009. 2016.

VERGNAUD, Gérard; PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick. "La didactique professionnelle". In: GRUBER, C.; ALLAIN, O.; WOLLINGER, P. **Didática Profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, MA: Cambridge University, 1998.

WOLLINGER, Paulo. **Educação em Tecnologia no Ensino Fundamental: Uma Abordagem Epistemológica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.