



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
REITORIA
CONSUP

Rua Fernão Dias Paes Leme, 11, Calungá, Boa Vista - RR, CEP 69303220 , (95) 3624-1224
www.ifrr.edu.br

Resolução 601/2021 - CONSUP/IFRR, de 10 de setembro de 2021.

Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

O Presidente substituto do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Ad Referendum deste Conselho, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista a autonomia institucional conferida pelo Art. 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, considerando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Resolução nº 338/CONSELHO SUPERIOR, de 1º de Fevereiro de 2018 (Organização Didática do IFRR), a RESOLUÇÃO Nº 275-CONSELHO SUPERIOR, de 11 de outubro de 2016 (trata de cursos de pós-graduação Lato Sensu do Instituto Federal de Roraima-IFRR), e da Resolução 559/2021 – CONSUP/IFRR, de 4 de março de 2021 (homologada pela Resolução 569/2021 – CONSUP/IFRR, de 24 de maio de 2021), bem como o constante no processo 23229.000410.2021-14,

RESOLVE:

Art. 1.º Aprovar, o Projeto Pedagógico do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, conforme Anexo.

Art. 2.º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

Sivaldo Souza Silva
Presidente Substituto do CONSUP

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

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

**BOA VISTA
2021**

ELABORAÇÃO

Comissão responsável pela formulação do Projeto Pedagógico do Curso

Elaboração: Paulo Wollinger e Olivier Allain

Colaboradores: Marilza Regattieri, Joelma Kremer, Crislaine Gruber, Joedna Hubner, Monica Costa Arrevabeni,

Danielli Veiga Carneiro Sondermann, Wesley Vitor da Silva.

ADEQUAÇÃO ÀS NORMAS DO IFRR

Comissão responsável pela adequação do Projeto Pedagógico do Curso

Portaria 141/2021 - DG-CBV/IFRR, de 21/06/2021: Tomas Armando del Pozo Hernandez, Ana Claudia Luiz Borges Barros, Cleidiane Silva Viana, Isabel Sornberger Paulichi, Yany Duarte Costa.

BOA VISTA - RR
2021

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	5
1.1 Histórico da Instituição	5
1.2 Missão	6
1.3 Visão	6
1.4 Valores	6
2 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	6
2.1 Nome do Curso	6
2.1 Área do Conhecimento (CAPES)	7
2.3 Modalidade	7
2.4 Carga Horária	7
2.5 Sistema de Organização	7
2.6 Funcionamento	7
2.7 Público-Alvo	7
2.8 Local do Curso	7
2.9 Número de vagas	7
2.10 Requisitos para inscrição	7
2.11 Coordenação	8
3. JUSTIFICATIVA	8
3.1 Exigência Legal	8
3.2 Desafios para a ampliação da Oferta de EPT	9
4. OBJETIVOS	11
5. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	11
6. INFORMAÇÕES DO CURSO	11
6.1 Concepções	11
6.1.1 Formação para o trabalho e para a técnica: concepções basilares	11
6.1.2 Dimensão epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica	11
6.1.3 Outras dimensões do trabalho	16
6.1.4 Dimensão social do trabalho e da técnica	19
6.1.5 A formação dos Educadores de Trabalhadores	20
6.1.6 Princípios Educacionais	21
6.2 Seleção de Candidatos	22
6.3 Matrícula	22
6.4 Sistemas de Avaliação: Dos critérios e instrumentos da avaliação da aprendizagem	22
6.5 Da frequência	23
6.6 Da Recuperação Paralela, Exame Final de aprendizagem e Reprovação	24
6.7 Indicadores de Avaliação do Curso	25
6.8 Da Certificação e Requerimento de Diplomação	26
6.9 Certificação	26
7 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	27
7.1 Estrutura Curricular	27
7.2 Representação Gráfica do Processo Formativo	28
7.3 Ementário	28
7.4 Componente Optativo	42
8. METODOLOGIA	43
8.1 Procedimentos Metodológicos	44
8.2 Da construção/organização dos componentes curriculares	45
8.3 Trabalho de Conclusão de Curso	46
9 LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA	47
10 CORPO DOCENTE	47
11 INFRAESTRUTURA	48
11.1 Estrutura disponíveis no IFRR/Campus Boa Vista	48
12 REFERÊNCIAS	52

1. APRESENTAÇÃO

1.1 Histórico da Instituição

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal que abrange também o Ensino Técnico nas modalidades integrado ao Ensino Médio e subsequente. No formato do Ensino Técnico subsequente, Tecnológico e Superior.

Implantado como Escola Técnica em 1986, o IFRR começou suas atividades em 1987, sob o nome de Escola Técnica de Roraima, com apenas dois cursos técnicos: Eletrotécnica, com 105 alunos, e Edificações, com 70 alunos. Em 30 de junho de 1993, sob a Lei 8.670, publicada no Diário Oficial da União 123, de 1º de julho de 1993, no governo do então presidente da República Itamar Franco, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima, cuja implantação, na prática, se deu pela transformação da Escola Técnica do Ex-Território Federal de Roraima.

Em 13 de novembro de 2002 a Escola Técnica Federal passou a se chamar de Centro Federal de Tecnologia de Roraima (CEFET-RR). O CEFET-RR passou a ser chamado de IFRR em 29 de dezembro de 2008 e a contar com três campi: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. No ano de 2011, através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, fora contemplado com mais um campus e em 2012 em conformidade com a política de expansão da rede federal, o IFRR para cumprir a sua função social junto às comunidades fronteiriças implantou o Campus Avançado Bonfim na fronteira do Brasil com a República Cooperativista da Guiana. Atualmente, o IFRR possui estrutura multicampi, sendo composto por 6 unidades (4 *Campi*, 1 *Campus* Avançado e Reitoria), a saber: os campi Amajari, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste, Novo Paraíso, Bonfim (campus avançado) e Reitoria.

Ministrar educação profissional, técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão, além de oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado são os objetivos principais dos Institutos Federais. O IFRR é uma instituição autônoma de natureza autárquica, integrante do Sistema Federal de Ensino, possui organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio, está vinculada ao Ministério da Educação, e é supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem como finalidade ofertar a Educação Profissional e Tecnológica, em que abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, no intuito de qualificar cidadãos com vistas na educação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional. Perfeitamente inserido no contexto local e regional, o IFRR é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 20 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima, promovendo a inclusão social de jovens e adultos, através das ações de formação profissional.

Na busca do aprimoramento de todos os profissionais de Roraima, o grupo de gestão do IFRR investe na capacitação de recursos humanos, desde as supléncias de Ensino Fundamental e Médio, Graduação, Especialização até Mestrado e Doutorado.

1.2 Missão

Promover formação humana integral, por meio da educação, ciência e tecnologia, em consonância com os arranjos produtivos locais, socioeconômicos e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

1.3 Visão

Ser excelência na Região Amazônica, como agente de transformação social, por meio de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

1.4 Valores

- Ética e Transparência;
- Inclusão Social;
- Gestão Democrática;
- Respeito Diversidade e à Dignidade Humana;
- Responsabilidade Socioambiental.

2 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

2.1 Nome do Curso

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1 Área do Conhecimento (CAPES):

- 7.08.00.00-6 - Educação
- 7.08.07.07-8 Ensino Profissionalizante

2.3 Modalidade:

Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Modalidade Educação a Distância

2.4 Carga Horária:

O curso terá uma carga horária de 465 (quatrocentas e sessenta e cinco) horas.

2.5 Sistema de Organização

Modular

2.6 Funcionamento

Integral

2.7 Público-Alvo

O público-alvo é constituído por profissionais da educação portadores de diploma de curso superior de tecnologia, bacharelado ou licenciatura, da Rede Federal, Estadual e Municipal em efetivo exercício da docência. No caso de vagas remanescentes, estas poderão ser estendidas aos demais graduados que possuam interesse em atuar na Educação Profissional e Tecnológica, priorizando profissionais da educação do IFRR.

2.8 Local do Curso

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/Campus Boa Vista e Polos Municipais de Ensino.

2.9 Número de vagas

150 (cento e cinquenta) vagas

2.10 Requisitos para inscrição

- Ser portador de diploma de curso superior de tecnologia, bacharelado ou licenciatura;
- Estar em efetivo exercício da docência na Rede Federal, Estadual e Municipal;
- Apresentação do Currículo Lattes do CNPq;
- Preenchimento do formulário de inscrição online pelo site do IFRR.

2.11 Coordenação

Departamento de Educação a Distância do IFRR/Campus Boa Vista (DEAD/CBV).

3. JUSTIFICATIVA

3.1 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:

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.

3.2 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 qualificada de trabalhadores 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.

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.

4. OBJETIVOS

- Capacitar profissionais da educação portadores de diploma de curso superior de tecnologia, bacharelado ou licenciatura, da Rede Federal, Estadual e Municipal, 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 e Tecnológica como campo de estudos;
- Promover a Educação a Distância como estratégia educativa, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica.

5. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR.

Criado em 29 de dezembro de 2008 pela Lei 11.892, o IFRR é uma instituição autônoma de natureza autárquica, integrante do sistema federal de ensino. Tem organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio, está vinculado ao Ministério da Educação e é supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).

6. INFORMAÇÕES DO CURSO

6.1 Concepções

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

Em uma primeira definição, a Educação Profissional é a formação para o trabalho. O 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 desempenhamos ao longo de nossa 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).

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.

6.1.2 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 (*techné + 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).

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 que muitas vezes se nutrem 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-nas. 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.

6.1.3 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. Começamos 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.

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 electricista 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 que podemos 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.

6.1.4 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.

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.

6.1.5 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 multiplicidade 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.

6.1.6 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.

6.2 Seleção de Candidatos

Os requisitos e formas de acesso ao curso obedecerão ao Edital de Processo Seletivo a ser lançado e divulgado pela Instituição.

6.3 Matrícula

A matrícula será realizada junto ao setor de Registro Acadêmico da Instituição, seguindo as diretrizes do Edital do Processo Seletivo.

6.4 Sistemas de Avaliação: Dos critérios e instrumentos da avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é uma das etapas mais importantes do processo pedagógico e constitui-se numa atividade cotidiana do binômio docente-discente, que repercute na qualidade do ensino, da Instituição e do profissional. A avaliação representa uma temática complexa dentro do processo educativo, pois está compreendida não como uma finalidade por si só, mas como uma resultante das relações estabelecidas durante seu processo de construção e que vem possuído por vários significados e sentidos. Para todos os efeitos considerar-se-á avaliação como sendo toda estratégia didático-pedagógica, aplicada no processo de aprendizagem prevista no Plano de Ensino de cada componente curricular.

A avaliação será desenvolvida de forma contínua e formativa em cada componente curricular do curso. A avaliação do conhecimento adquirido pelo aluno tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional,

quanto nos encontros presenciais e/ou síncronos deverá ser realizada por meio da combinação de, no mínimo 03 (três) dos seguintes instrumentos:

- I. Elaboração de portfólio; (ferramenta pedagógica que consiste em uma listagem de trabalhos realizados por um estudante de forma cronológica e serve para demonstrar as competências adquiridas);
- II. Memorial; (relato de memórias);
- III. Testes escritos;
- IV. Questionários;
- V. Seminários;
- VI. Visitas técnicas;
- VII. Elaboração de projetos;
- VIII. Atividades práticas;
- IX. Relatórios;
- X. Fóruns e outros instrumentos pertinentes à prática pedagógica na modalidade EaD.

A Avaliação, além de qualitativa será também quantitativa estruturando-se da seguinte forma:

I- Atividades/avaliações presenciais e/ou síncronas deverão ter peso de, 20% da nota final em cada componente curricular;

II- Atividades/avaliações a distância no AVA deverão ter peso de, 80%, da nota final em cada componente curricular.

A média de aprovação em cada componente curricular resultará da soma do total de pontos obtidos nas atividades avaliativas presenciais e/ou síncronas com o total de pontos obtidos nas atividades avaliativas a distância, cujo resultado deverá, para aprovação do aluno, ser igual ou superior a 7,0 (sete), numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez).

Para a definição da média final no componente curricular deverá prevalecer a maior nota obtida, a partir da somatória das avaliações presenciais (20%) e a distância (80%).

O professor, com o apoio do Setor Pedagógico, deverá selecionar técnicas e instrumentos avaliativos de acordo com a identificação das necessidades educacionais específicas ao discente público-alvo da educação especial e deve considerar seus limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer, além de contribuir para o crescimento e a autonomia desses alunos.

6.5 Da frequência

A frequência é obrigatória, na forma da Lei, e será apurada por disciplina em encontro presencial e/ou síncrono, assim como por meio das atividades desenvolvidas no AVA. Para ser aprovado o estudante deverá, ainda, apresentar frequência igual ou superior a 75% no componente. Para efeito de registro no Diário de Classe serão consideradas a carga horária dos encontros presenciais e/ou síncronos bem como a realização das atividades desenvolvidas no AVA.

Entende-se por atividades presenciais e/ou síncronas as planejadas e agendadas pelo professor do componente curricular e desenvolvidas no polo de apoio presencial ou através de videoconferências, sob orientação do professor e/ou do tutor, com registro de participação do aluno. Atividades extraclasse, solicitadas pelo professor, como visitas, aula-campo, dentre outras, também serão registradas e computadas como cálculo de frequência. Entende-se por atividades a distância aquelas desenvolvidas por meio do AVA, e outras ferramentas tecnológicas.

6.6 Da Recuperação Paralela, Exame Final de aprendizagem e Reprovação A Recuperação Paralela será garantida para os alunos que não atingirem a média básica de 7,0 pontos para aprovação no componente. De formas que ficará a critério do professor, indicar ao aluno atividades pelo AVA e /ou reabrir atividades já disponíveis no sistema e que não foram realizadas, a fim, de complementar as notas de avaliações paralelas.

As avaliações de recuperação poderão ser realizadas através de trabalhos em grupos e/ou individuais, pesquisas, experimentos, desenvolvimento de projetos, provas no AVA entre outros instrumentos avaliativos. Após a recuperação paralela, o aluno que não atingir a média mínima para aprovação, fará no término do componente, uma avaliação de Exame Final.

O Exame Final terá o valor de 10,0 pontos, buscando a verificação de conteúdo, habilidades e competências de forma abrangente, contendo questionamentos sobre todos os temas que compõem a ementa do componente curricular.

Terá direito a participar do Exame Final o estudante que tenha, cumulativamente, obtido frequência igual ou superior a 75% nas atividades indicadas pelo professor no Plano de Ensino e tenha alcançado nota acima de 4,0 pontos durante o período da disciplina.

Obtém-se a Média Final somando a nota do exame final e a nota que o aluno alcançou no período normal da disciplina e divide-se por 2, cujo resultado deverá alcançar o mínimo de 5,0(cinco) pontos para aprovação.

Será considerado Reprovado no Curso o estudante que:

- I. For reprovado em Exame Final de componentes curriculares do Curso;

II. Ultrapassar o prazo máximo definido para a integralização do Curso;

III. Por instância superior, depois de constatada a ausência de originalidade no conteúdo textual ou de plágio comprovado em algum trabalho acadêmico por ele apresentado como de sua autoria.

6.7 Indicadores de Avaliação do Curso

A avaliação dos subsistemas de EaD presentes no curso de Especialização tem por objetivo controlar e aprimorar as etapas do processo pedagógico para garantir o alcance dos objetivos propostos para o curso. Para tanto, será aplicada a avaliação 360 graus, de forma continuada, realizada pelos atores do processo ensino-aprendizagem, entre eles, estudantes, professores tutores, professores conteudistas, professores formadores e coordenador do curso, contemplando os seguintes aspectos:

- Desempenho do estudante;
- Desempenho dos professores-tutores;
- Desempenho dos professores formadores;
- Adequação do sistema de tutoria;
- Adequação do Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Qualidade do material impresso e da multimídia interativa;
- Qualidade e adequação do atendimento administrativo;
- Desempenho da coordenação do curso;
- Eficácia do programa.

Indicadores	Fórmula de Cálculo
Relação de candidato por vaga	(nº de inscritos/vagas para ingressos)
Relação de concluintes por matrícula atendida	(concluintes/matrículas atendidas)*100
Eficiência acadêmica de concluintes	(concluintes/finalizados)*100
Índice de retenção do fluxo escolar	(retidos/matrículas atendidas)*100
Índice de evasão do fluxo escolar	(evadidos/matrículas atendidas)*100

6.8 Da Certificação e Requerimento de Diplomação

Este curso é composto por três módulos desenvolvidos ao longo de um ano letivo. Ao aluno que concluir satisfatoriamente todos os componentes curriculares, nos três módulos do curso, será conferido Certificado de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica;

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, poderá solicitar diplomação de Licenciado para a Educação Profissional e Tecnológica, nos termos do Artigo 40 da Resolução CNE/CEB 06/2012. O requerimento de diplomação deverá seguir a regulamentação vigente no âmbito do IFRR.

6.9 Certificação

Obterá o título de Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica o estudante que cumprir com a totalidade das seguintes condições: a) Obter aprovação em todos os componentes curriculares do curso com aproveitamento igual ou superior a 7,0 (sete), numa escala de 0 a 10; b) Ter frequência mínima de 75% da carga horária total do curso; c) Apresentar e obter aprovação, por banca examinadora, do TCC; e d) Entregar à Coordenação do Curso, após defesa perante banca examinadora, a versão final com uma cópia digital do TCC. O certificado será expedido pelo setor de Registros Acadêmicos da unidade ofertante.

7 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

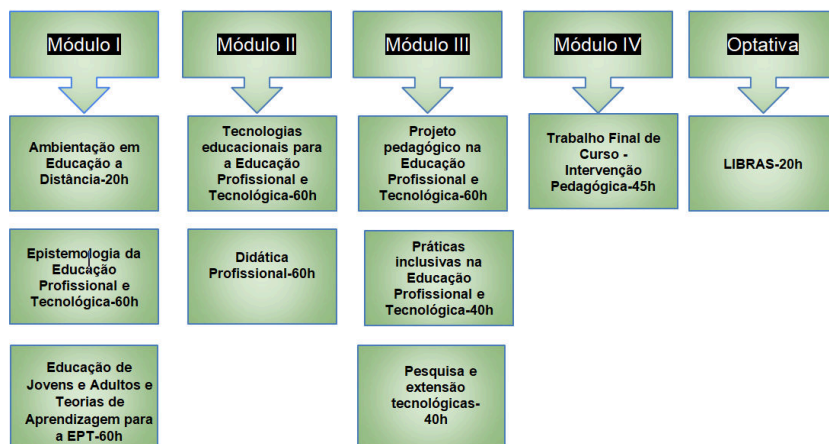
7.1 Estrutura Curricular

Uma matriz curricular fornece informações acerca das disciplinas a serem cursadas e das cargas horárias de cada disciplina. Juntamente com as ementas que informam de maneira resumida os temas que serão trabalhados.

SEMESTRES / MÓDULOS	COMPONENTE CURRICULAR	CLASSIFICAÇÃO	CARGA HORÁRIA
MÓDULO I Fundamentos da Educação Profissional)	<i>Ambientação em Educação a Distância</i>	Obrigatória	20 hs
	<i>Epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica</i>	Obrigatória	60 hs
	<i>Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a Educação Profissional e Tecnológica</i>	Obrigatória	60 hs

MÓDULO II Didática e Tecnologias educacionais em EPT)	<i>Tecnologias educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.</i>	Obrigatória	60 hs
	<i>Didática Profissional</i>	Obrigatória	60 hs
MÓDULO III Planejamento e inclusão em EPT)	<i>Projeto pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica</i>	Obrigatória	60 hs
	<i>Práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica</i>	Obrigatória	40 hs
	<i>Pesquisa e extensão tecnológicas</i>	Obrigatória	40 hs
Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica	<i>Trabalho Final de Curso - Intervenção Pedagógica</i>	Obrigatória	45 hs
	<i>Libras</i>	Optativa	20 hs
Total da Carga Horária de Disciplinas Obrigatórias e Trabalho de Conclusão			445 hs
Total de Carga Horária de Disciplina Optativa a ser cumprida ou dispensada			20 hs
Carga Horária Total do Curso			465 hs

7.2 Representação Gráfica do Processo Formativo



Carga Horária Total: 465h

7.3 Ementário

MÓDULO I

Componente: 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.	
Referências	

- 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.
- LITTO, M.F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: estado da arte**. v.1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- 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.
- 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, 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.
- 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.
- PASSOS, Marize Lyra Silva. ebook. Educação a Distância no Brasil: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil. 1ª ed., 2018. Disponível em <<https://biblioteca2.ifes.edu.br/vinculos/000012/00001258.pdf>>. Acesso em: 26 out 2018.

Componente: 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	
Esta unidade curricular está dividida em três momentos: conceitual, histórico e estrutural. 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.	
Referências	

- 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 SP, 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.
- 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. III, n. 1, jan. 2008.
- CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.
- CARDOSO, Rafael. A Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico. 19&20. Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008.
- CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Trad. 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. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.
- 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 bacharelize: uma análise sócio- histórica. Quaestio, Sorocaba, v.12, p. 81-91, nov. 2010.
- GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As escolas de aprendizades artífices e o ensino profissional na velha república Revista Vértices ano 5 n 3 p 54-74 set /dez 2003.
- 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.; DARSESE, F. A ergonomia. 2ª. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. A Didática Profissional. In: GRUBER, C.; ALLAIN, O.;
- 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.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014 VIEIRA PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia. São Paulo: Contraponto, 2005. v. 1 e 2.
- WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge, MA: Cambridge University, 1998a.
- WOLLINGER, Paulo. Educação em Tecnologia no Ensino Fundamental: uma epistemológica. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília. 2016

Componente: 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 a 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

Referências

- 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.
- 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: 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 (pp. 123-163). Germany: UNESCO, 2013.
- BILLETT, S. Personal epistemologies, work and learning. Educational Research Review, Griffith University, Queensland, Australia, 2009.
- 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.
- 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.
- CESCÓN, Everaldo. Cognição situada e aprendizagem em contextos escolares. Itinerário educativo, ano xxx, n.º 68, jul.-dez. 2016, pp. 37-50. Disponível em: <<http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/2946/2533/>>
- COELHO, Marcos Antônio; DUTRA, Lenise Ribeiro; MARIÉLI, 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.
- 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.
- 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. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES CARVALHO, M. J. (2013). Proposições e controvérsias no conectivismo. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 16, nº 2, pp. 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. pp. 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, ed. 4. Government of Western Australia, 2013. Disponível em: <<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A65904>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

MÓDULO II

Componente: Tecnologias Educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica

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
Ensino Híbrido. Recursos Educacionais Abertos. Simuladores de Jogos. Direitos Autorais. Proteção dos direitos de autor, Licenças do movimento de Software Livre e licenças Creative Commons.
Referências
<ul style="list-style-type: none"> • 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 de maio de 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 de maio de 2020. • 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 de 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: [livro eletrônico] : o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. 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>.

Componente: Didática Profissional	
Carga Horária: 60h (40h teórica e 20h prática)	Obrigatória
Objetivos	
Desenvolver as competências básicas para a docência na Educação Profissional e Tecnológica.	
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.	
Referências	

- 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 de maio de 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 de maio de 2020.
- 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 de 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: [livro eletrônico]: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. 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.

MÓDULO III

Componente: 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.	
Referências	

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, consulta em 06/03/2020.
- 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) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2019.
- 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. Trad. 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>.

Componente: Práticas Inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica	
Carga Horária: 40h	Obrigatória
Objetivos	
<p>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 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.</p>	
Ementa	
Modelos teóricos sobre deficiência: implicações históricas, conceituais e políticas. Público-alvo da Educação Especial na interface com a EPT. Práticas inclusivas na Educação Profissional Técnica	
Conteúdo	
<p>Propostas curriculares inclusivas: adequações curriculares e metodológicas. Avaliação no processo ensino-aprendizagem. Acessibilidade e tecnologias. O atendimento educacional especializado.</p>	
Referências	

- 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. Coor Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensaaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. 1 ed. Brasília: MEC, S BRASIL. Ministério da Educação. Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 04 abril 2 BRASIL. Ministério da Educação.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 04 abril 2018.
- DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREITAS, Marcos Cezar de. O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L. R
- C. C. F. (orgs.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011, p. <www.galvaofilho.net/ta_inclusiva.pdf>.
- SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson. Reflexões sobre o currículo inclusivo. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.
- FANTACIN, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Târcia Regina da Silveira. Adaptações Curriculares: A Percepção de Educacional Especializado (AEE). Revista Diálogos em Educação Especial, v.3, n.1, p. 24-35, <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6537/4299>><http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6537/4299>"ndex.php/dialogosep Acesso em 18 de maio de 2018.
- JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (org.). Formação, práticas pedagógicas e inclusão esc Educação Especial [recurso eletrônico] /São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível: <_06/edtor "http://abpee.net/homepageabpee04_06/edtor/formacao.pdf" "http://abpee.net/homepageabpee04_06/edtor/formacao.pdf">. Acesso em: 18 de maio de 2018. LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Inclusão & educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil: da Exclusão à Inclusão Escolar. Pedagogia ao Disponível em:<<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>
- JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do especializado. Araraquara, S.P: Junqueira & Marins, 2013.
- SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. Manual de acessibilidade em documentos. 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, VALLE J. W. & CONNOR, D. J. (2014). Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas 240p.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,
- SMITH, D. D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão (5a. ed.). Porto Alegre, Artmed, 20 VALLE, J. W.

Componente: Pesquisa e Extensão Tecnológicas	
Carga Horária: 40h	Obrigatória
Objetivos	
Compreender a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento. 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 social. Entender a inovação como processo de intervenção tecnológica e social, aplicando-o nas atividades pedagógicas. Discutir as contribuições da curricularização da extensão para a formação integral humana e sociedade. Analisar a importância da integração das escolas técnicas com o setor produtivo.	
Ementa	
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O trabalho como princípio educativo e para pesquisa e extensão. Curricularização da extensão. Tipos de pesquisa e de extensão e suas metodologias aplicadas à EP. Articulação entre escola técnica e setor produtivo.	
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.	
Referências	

- 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. Trad. 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.
- SEMINÁRIO LATINA-IBEROAMERICANO DE GESTIÓN TECNOLÓGICA, 11., 2005, Salvador. Artigo. Porto Alegre <https://www.researchgate.net/publication/295869631_Um_Estudo_Exploratorio_Sobre_Extensao_Tecnologica_Sua_BMEC>. Pesquisa Básica e Pesquisa Aplicada. 2014.
- BRASIL, Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesq inovação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em: 25 BRASIL, Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018. Estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9283.htm>. Acesso em: 25 mai 2020.

MÓDULO IV

Componente: Trabalho Final de Curso - Intervenção Pedagógica	
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. Socialização dos Resultados	
Referências	
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. DTE. Design Thinking para educadores. Disponível em < http://www.dtparaeducadores.org.br >. Acesso em 10 jul. 2017.	

7.4 Componente Optativo

Componente: LIBRAS	
Carga Horária: 20h	Optativa
Objetivos	
Entender aspectos linguísticos, históricos e culturais que permeiam a Língua Brasileira de contextos educacionais e contextos não formais. 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.

Referências

- FERREIRA-BRITO, Lucinda. Por uma gramática de Línguas de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1995
- 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. BOTELHO, Paula. LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Inclusão & educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- 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.

8. METODOLOGIA

O Curso será ofertado na modalidade de Educação a Distância. Dentro desse contexto é importante que a metodologia aplicada considere os moldes do Ensino nessa perspectiva.

A Educação a Distância está regulamentada principalmente pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, ou seja, as questões específicas à Educação a Distância.

Em termos conceituais o Decreto considera Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas que estejam em lugares e tempos diversos.

A Educação a Distância tem sido encarada não apenas como um meio ou uma nova tecnologia, mas uma nova modalidade de ensino que enseja a ruptura do processo tradicional de ensino-aprendizagem e permite que o aluno se torne autônomo, gerenciando seu tempo de estudo e tenha maior controle sobre seu aprendizado.

Essa modalidade educacional se organiza com metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverão estar previstos momentos presenciais, momentos síncronos e assíncronos para:

- I. Realização de aulas;
- II. Avaliações de alunos;
- III. Defesa de trabalhos de conclusão de Curso, quando previsto no Projeto Pedagógico de Curso;
- IV. Estágios e/ou Práticas de Laboratórios, quando previsto no Projeto Pedagógico de Curso;
- V. Atividades mediadas por tecnologias digitais.

8.1 Procedimentos Metodológicos

A metodologia a ser utilizada ao longo do Curso está constituída da seguinte maneira:

I. 20% do Curso deve ser ofertado presencialmente e/ou através de atividades avaliativas síncronas (preferencialmente videoconferências pré-agendadas), as quais devem explicitar tema, data, horário (preferencialmente noturno) e duração da aula previamente definidos e inseridos juntamente com o link de acesso à mesma no plano de ensino e na sala virtual;

II. Atividades com suporte de tecnologias interativas e mediadas por professores e tutores;

III. Utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, como principal meio de acesso às disciplinas, sem excluir o auxílio de outros meios tecnológicos para atuarem como suporte, além da produção de Videoaulas;

IV. Componentes curriculares que constituem os módulos de ensino devem ser articulados de forma a

privilegiar a interdisciplinaridade e a contextualização no decorrer de Curso.

8.2 Da construção/organização dos componentes curriculares

docentes do Curso deverão estar cientes de que:

I. O processo de construção de disciplinas do Curso deverá ser mediado e acompanhado pelo Setor Pedagógico do Departamento de Educação a Distância, ao qual deverão ser submetidos todos os documentos e materiais a serem utilizados na disciplina, por meio de retornos, obedecendo a prazos estabelecidos no plano de atendimento do docente conforme data de início de cada componente;

II. Cumprir os prazos de devolutivas e retornos estabelecidos no Plano de Atendimento Pedagógico para que a disciplina esteja pronta com antecedência;

III. Usar modelos padronizados de Plano de Ensino e Mapa de Atividades, além de outros documentos disponibilizados pelo Setor Pedagógico do Departamento de Educação a Distância;

IV. Ser utilizados no mínimo 3 recursos diferentes disponíveis dentro do AVA, de modo que as atividades sejam variadas;

V. Em componentes de 30 a 50 horas deverão ser planejadas no mínimo 3 e no máximo 5 atividades, e nos componentes de 60 a 100 horas uma média de no mínimo 5 e máximo 8 atividades;

VI. O quantitativo de material para leitura obrigatória deverá ser coerente com a carga horária do componente curricular;

VII. O nível de dificuldade das atividades deve ser variado, evitando que sejam todas muito simples ou todas extremamente complexas, devem ser pensadas de modo que o nível de dificuldade vá progredindo ao longo do componente seguindo as orientações do Setor Pedagógico do Departamento de Educação a Distância;

VIII. Quando necessário, os materiais do componente deverão ser organizados dentro de Pasta Modelo, a ser entregue para a montagem da sala virtual sob a orientação Setor Pedagógico do Departamento de Educação a Distância;

8.3 Trabalho de Conclusão de Curso

O presente projeto estabelece que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seja um Projeto de Intervenção na prática docente aprovado por banca examinadora, ou seja, o “planejamento”, a “implementação” e a “avaliação do processo educativo” na Educação Profissional.

O Projeto de Intervenção poderá ser desenvolvido individualmente ou em dupla e contará, 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 ofertado por uma escola técnica e contactará o coordenador do curso e um docente para entrevistar sobre os desafios da Educação Profissional;
- este aluno solicitará autorização para ministrar uma aula ou realizar uma atividade educativa com alunos desse curso de Educação Profissional (preferencialmente técnico);
- o professor da disciplina receberá um formulário de avaliação para preencher, 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 da banca examinadora;
- caso a avaliação seja insuficiente, uma nova oportunidade será recomendada ao aluno, como atividade de recuperação.

O Curso disponibilizará, para cada estudante, um orientador, que junto a seu orientando terá a atribuição de definir o tema, acompanhar os processos de planejamento, execução e avaliação do Projeto de Intervenção. Caberá ao orientador presidir a banca examinadora do TCC e exercer as demais funções inerentes às atividades de orientação.

Caso haja necessidade de substituição do orientador, as partes interessadas deverão enviar à Coordenação de Curso tal solicitação por escrito, justificando os motivos e apresentando aceite de novo orientador.

A banca examinadora deverá ser composta por 03 (três) membros, sendo um orientador (presidente da banca) e dois membros, preferencialmente professores do Curso.

O TCC, em formato de Projeto de Intervenção, será submetido à banca examinadora, que avaliará o trabalho executado, o qual será considerado:

- Cada membro da banca atribuirá uma nota de 0 a 10 (zero a dez), sendo que a nota do TCC será a média aritmética da soma das três notas avaliadas pelos membros da banca. O estudante que obtiver no mínimo 7 (sete) pontos de nota do TCC será considerado aprovado, caso contrário será reprovado.
- O estudante aprovado terá o prazo máximo de 30 (trinta) dias para entregar a versão final do TCC ou, caso seja

aprovado com restrições, 90 (noventa) dias para atender as recomendações da banca examinadora para entregar a nova versão do trabalho atestada pelo orientador. Caso as modificações não sejam consideradas satisfatórias pelo orientador, o estudante será reprovado.

- Caso o acadêmico não consiga concluir e ou apresentar seu TCC, poderá, mediante apresentação de justificativa por escrito, com concordância do orientador, solicitar a prorrogação por até 6 (seis) meses para conclusão e defesa de TCC. Será concedida desde que respeitado o período máximo de 24 (vinte e quatro) meses para integralização do curso, cabendo à Coordenação de Curso o deferimento da solicitação.
- Fará jus ao Certificado de Conclusão do Curso de Pós-Graduação, o estudante que obtiver aprovação em todos os componentes curriculares e na avaliação do TCC após a entrega da versão final, sem restrição alguma.
- Ao Pós-Graduando que cumprir os requisitos para a Conclusão do Curso, será conferido o Certificado de Especialista, acompanhado do respectivo histórico escolar emitido de acordo com a legislação vigente.

9 LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA

- Educação profissional e tecnológica na Amazônia;
- Formação docente na/para Amazônia.

10 CORPO DOCENTE

Professores especialistas com Graduação na área específica do componente curricular, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor, obtida em Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu reconhecido pelo Ministério da Educação.

11 INFRAESTRUTURA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR/Campus Boa Vista, executará o curso 100% a distância e em vários municípios do Estado. Para tal, é imprescindível a parceria da Universidade Virtual de Roraima – UNIVIRR que apresenta infraestrutura e recursos técnicos necessários nos Polos Municipais de Ensino, como descrito a seguir:

11.1 Estrutura disponíveis no IFRR/Campus Boa Vista

IFRR - CAMPUS BOA VISTA		
Designação	Quantitativo	Metragem
Sala da Direção	01	33,20
Sala da Coordenação do Curso	01	70,00
Sala de Professores	01	75,60
Salas de Aula: climatizada com data show	10	480,00
Salas de Aula: climatizada com data show	02	96,00
Banheiros	12	154,4
Pátio Coberto / Área de Lazer / Convivência	01	853,00
Praça de Alimentação	01	100,00
Auditório Principal: Climatizado. Capacidade 200 pessoas sentadas	01	441,12
Auditório 2: Climatizado. Capacidade 50 pessoas sentadas	01	50,00
Auditório 3: Climatizado. Capacidade 200 pessoas sentadas	01	50,00
Sala de Áudio / Salas de Apoio	01	48,65
Sala de Leitura / Estudos	01	395,29
Biblioteca: capacidade para 3.654 usuários.	01	1.381,00
Laboratório de Informática: Capacidade de computadores	05	200

O espaço físico da biblioteca está assim distribuído:

- 1º Piso:** Acervo geral; salão de consulta; sala para leitura individual; sala de multimídia; coordenação; Hall de exposição.
- 2º Piso:** Duas salas para teleconferência; coordenação de periódicos; salão de periódicos; processamento técnico; hall de exposição; copa e 06 banheiros masculinos e 06 banheiros femininos, sendo um banheiro de cada bateria, adaptados para os portadores de deficiência física. O acesso ao 2º piso dá-se através de uma rampa.

Quanto aos Polos Municipais de Ensino administrados pela UNIVIRR, conta-se em cada município do Estado com:

ESTRUTURA NOS POLOS MUNICIPAIS DE ENSINO	
SALAS	EQUIPAMENTOS

Coordenação/Secretaria Acadêmica	Computadores com acesso a internet Impressora com scanner Armários para arquivos Livros de registros
Biblioteca	01 espaço com livros em diversas áreas de conhecimento
Laboratório	01 sala computadores com acesso a internet
Sala de tutoria	01 sala equipada com computador com acesso à internet (Polo Boa Vista)
Sala de Videoconferência	Centro Multimidia com capacidade para aproximadamente 100 pessoas (Polo Boa Vista)
Sala de aula	03 salas Capacidade para 50 pessoas cada uma
Laboratório de Informática	Computadores conectados à internet;
Banheiro Masculino	01 padrão
Banheiro Feminino	01 padrão
Banheiro adaptado	01 para acessibilidade
Copa	Mesa Fogão Geladeira
Área de Convivência	local para convivência

12 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

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.

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.ugac.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.

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.

Documento assinado eletronicamente por:

▪ **Sivaldo Souza Silva, SUB-CHEFIA - REITORIA (IFRR)**, em 10/09/2021 15:53:19.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/09/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrr.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 102119

Código de Autenticação: 9fd8c00a27

