

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARILISE PINHEIRO DA CUNHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO EM
ESTÉTICA**

CURITIBA

2012

MARILISE PINHEIRO DA CUNHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO EM
ESTÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski.

CURITIBA

2012



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 684
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Marilise Pinheiro da Cunha

Aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de dois mil e doze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Sandra Terezinha Urbanetz, Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein e Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto para examinar a Dissertação da candidata **Marilise Pinheiro da Cunha**, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO EM ESTÉTICA", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação do texto em artigos.

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski [assinatura]

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Sandra Terezinha Urbanetz [assinatura]

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schindwein [assinatura]

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto [assinatura]

[assinatura]
Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Revisão de língua Portuguesa
Prof. Dr. Camillo Ferronato

Revisão de normas
Bibliotecária Maria Teresa Alves Gonzati

Dedico esta dissertação a todos aqueles
que acreditam na formação técnica e
profissionalizante não como fim, mas
como meio para que os estudantes
busquem conhecimento para o trabalho e
concretizem seus sonhos e ideais .

AGRADECIMENTOS

Expressar um sentimento de gratidão é tornar sempre mais valiosa a nossa existência e a relação com as pessoas e o mundo.

Inicio agradecendo primeiramente a Deus, fonte de força e inspiração infinitas.

Ao meu amado filho Pedro Henrique, que, com a sua chegada a este mundo, trouxe um sentido especial à minha vida e me fez conhecer o amor incondicional.

À minha maior companheira nesta existência, minha mãe, Iracema Borba da Cunha, que, do alto dos seus 84 anos, é minha maior incentivadora, meu exemplo de vida, de força e de coragem. Além do amor, cuidado e carinho, foi de ajuda fundamental do nascimento até aqui.

Ao meu primeiro alfabetizador, Antônio Pinheiro da Cunha, amado pai, que, com todo carinho, paciência e, valorizando a importância do aprender, pegou nas minhas mãos e me ensinou as primeiras letras, saudades eternas.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Joana Paulin Romanowski. A honra de ter sido designada sua orientanda teve na minha vida um valor inestimável. Pela sua generosidade, paciência e por me ajudar a compreender que todas as certezas que eu tinha eram apenas suposições e que crescemos muito mais com as dúvidas do que com as certezas. Isso me constituiu como profissional, pesquisadora e ser humano.

Ao meu amigo e diretor geral Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima, pelo apoio incondicional ao meu investimento nesta jornada de estudos. O seu incentivo constante, em todos os sentidos, me aproximou deste resultado de hoje. Obrigada para sempre.

A todos os meus professores do mestrado e das minhas formações prévias por me ensinarem saberes distintos e envolventes. Ao Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, meu primeiro incentivador ao iniciar esta formação. Às Prof.^{as}. Dras. Pura Lucia Oliver Martins e Neuza Bertoni Pinto, que, de uma forma especial, nas suas orientações ao meu projeto, ajudaram a organizar meus pensamentos e, conseqüentemente, a minha pesquisa.

Às Prof.^{as} Dras. Luciane Maria Schlindwein e Sandra Terezinha Urbanetz, pela contribuição fundamental durante a qualificação para esta dissertação.

Aos colegas de caminhada da PUCPR: saudades de tudo que vivemos juntos. Aprendi muito com todos vocês. À Malu, amiga de todas as horas, à Cris e Maria Silvia, com carinho especial.

Ao Sr. Heinz Rudolph Schade e a Andrei Fick Schultz, respectivamente, presidentes da CELC- Comunidade Evangélica Luterana e do Conselho Escolar das Instituições Martinus, pelo estímulo para esta conquista.

Ao Colégio Martinus, especialmente ao CEP- Centro de Educação Profissional Martinus -, instituição de ensino local, onde transformei meus sonhos em realidade. À equipe de trabalho administrativo e pedagógico, pela compreensão e apoio constantes. Aos meus professores, amigos e companheiros de sonhos e ideais, que tanto valorizam a nossa escola, pela ajuda materializada na pesquisa. Aos estudantes do CEP Martinus, por acreditar em nosso projeto educacional e nos permitirem fazer parte de sua trajetória profissional. Vocês dão sentido ao nosso trabalho e à nossa instituição.

Aos meus familiares e amigos por me ajudarem na logística familiar e pela comemoração pelas pequenas vitórias ao longo desta jornada de estudos.

À Solange e Franciele, secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, pela acolhida e pelo atendimento solícito e gentil em várias ocasiões.

“Honrar um pensador não é elogiá-lo, nem interpretá-lo, mas discutir sua obra, mantendo-o, dessa forma, vivo, e demonstrando, em ato, que ele desafia o tempo e mantém a relevância”.

(Cornelius Castoriadis)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a formação pedagógica desenvolvida no Programa de Formação Continuada para professores de ensino técnico na área de estética. Foram sujeitos da pesquisa professores que atuavam num curso de formação técnica em estética do Estado do Paraná, em instituição situada na cidade de Curitiba. Para a coleta de dados foi utilizado um instrumento de pesquisa em formato de questionário com 40 perguntas exploratórias abertas e fechadas, baseado no questionário de Gomes (2006) e validado por Lima (2011). O processo de análise partiu de questões levantadas na prática pelos professores, buscando estabelecer relações com o Programa de Formação Continuada ofertado pela instituição de ensino técnico na qual esses professores desenvolviam suas atividades docentes. Na relação educação/trabalho, foi considerado o aporte teórico dos seguintes pesquisadores: Carpin (2011), Ignácio(2009), Ferreti(2009), Kuenzer(2006,2009), Machado(2008,2010), Pacheco (2009), Pereira (2007) Carvalho (1973), Alves (1991), Manfredi (2002),Pacheco (2006,2009,2010), Nascimento (2007), Pereira(2009), Pronko(2009), Hobold (2004), Urbanetz (2011),Rehem (2009). Os estudos sobre didática, aprendizagem e formação de professores basearam-se em Romanowski (2007, 2008, 2011), Altet (2001), Veiga (2008), Vasconcellos (1998), Hoffmann (1996), Huberman(2000), Vasconcellos(1995,1998), Libâneo(1994), Luckesi(1994,1995, 2002), Gatti(2003), Martins (1989), Machado (2008, 2009), Hernandez(2000),Luis(2008),Severino(2007),Schlindwein(2007), Nóvoa(1991,1997), Chizzotti(2006), Castanho(2008), Marcelo Garcia (1999), Oliveira & Carvalho (2002), Imbernón (2011), Triviños (1987). No capítulo dedicado aos fundamentos epistemológicos sobre estética e beleza foram utilizados autores como Barilli (1994),Chauí (1996), Aranha e Martins(1995), Etcoff(1999), Eco(2007), Faux (2000), Klepacki(2006), Sampaio e Ferreira (2009), Queiroz e Otta(1999), Vigarello(2006). A investigação revelou que o Programa de Formação Continuada para professores de ensino técnico contribuiu para o desenvolvimento das atividades docentes dos professores pesquisados. Revelou também que a formação continuada contribuiu para a compreensão da relação conteúdo e método, possibilidade de uso de novas estratégias de ensino, melhoria na relação professor/aluno, mas que há necessidade de aprofundar questões relativas à organização do planejamento de ensino e à avaliação da aprendizagem. As dificuldades encontradas foram as da rotina intensa de trabalho nas atividades profissionais exercidas, além da docência, que impedem uma participação mais efetiva nos programas. Essas dificuldades constituem desafios a serem superados num contexto em que a formação dos professores da educação de nível técnico não possui uma formação acadêmica específica; ela caminha na busca de sua profissionalização docente num momento de premência de políticas definitivas voltadas à preparação desses profissionais.

Palavras-chave: Ensino técnico. Formação continuada para professores. Curso técnico em estética. Educação profissional.

ABSTRACT

This research aims to analyze the pedagogical training developed in the Continuing Education Program for teachers of technical performance in the area of aesthetics. The subjects of the paper were teachers who worked in technical training course in aesthetics of Paraná State, at an institution located in the city of Curitiba. To collect data we used an instrument of research as a questionnaire with 40 open and closed probing questions based on Gomes (2006) questionnaire and validated by Lima (2011). The process of analysis was based on issues in practice carried out by the teachers, trying to establish relations with the Continuing Education Program offered by the institution of technical education in which these teachers developed their teaching activities. The relationship between teaching and work was taken from the theoretical researchers, as it follows: Carpim (2011), Ignacio (2009), Ferreti (2009), Kuenzer (2006, 2009), Machado (2008, 2010), Pacheco (2009), Pereira (2007), Carvalho (1973), Alves (1991), Manfredi (2002), Pacheco (2006, 2009, 2010), Nascimento (2007), Pereira (2009), Pronko (2009), Hobold (2004), Urbanetz (2011), Rehem (2009). Studies about didactics, learning and teachers' training were based on Romanowski (2007, 2008, 2011), Altet (2001), Veiga (2008), Vasconcellos (1995, 1998), Hoffmann (1996), Huberman (2000), Libâneo (1994), Luckesi (1994, 1995, 2002), Gatti (2003), Martins (1989), Machado (2008, 2009), Hernandez (2000), Luis (2008), Severino (2007), Schindwein (2007), Nóvoa (1991, 1997), Chizzotti (2006), Castanho (2008), Marcelo Garcia (1999), Oliveira & Carvalho (2002), Imbernón (2011), and Triviños (1987). The investigation revealed that the Continuing Education Program for teachers of technical education contributes to the development of teaching activities in teachers' survey. It revealed too that the continuing performance contributes to the comprehension of the relation between the contents and the method, possibility of using new teaching strategies, better conditions in the relations teacher/pupil, but that there is the necessity of deepening questions about organization of teaching planning and learning evaluation. The difficulties found out were those of intense routine of work in professional activities, besides teaching, that prevent a more effective participation in the programs. These difficulties are challenges to overcome in a context where the training of teachers of technical education does not have specific training and walks with slow steps at a time of urgent need for policies aimed at the final training of the professionals.

Keywords: Technical education, continuing training for teachers, technical course in aesthetics, professional education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Programa de Formação Continuada 2011	32
Quadro 2 - Matriz curricular do curso técnico em estética da escola pesquisada	57
Quadro 3 - Idade dos sujeitos de pesquisa de acordo com a “teoria sobre os Ciclos Vitais dos Professores”	73
Quadro 4 - Tempo de docência dos entrevistados	74
Quadro 5 - Caracterização dos professores entrevistados	76
Quadro 6 - Requisitos necessários para uma boa atuação docente	115
Quadro 7 - Contribuições do Programa de formação continuada	116
Quadro 8 - Temas necessários para as próximas formações continuadas	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação acadêmica dos docentes em quantidade e respectivos percentuais.....	71
Tabela 2 - Faixa etária	72
Tabela 3 - Carga horária semanal exercida na docência	78
Tabela 4 - Atividades culturais: as preferências dos professores.....	83
Tabela 5 - Leitura de materiais na área de educação	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRE	- Associação Brasileira de Recrutamento e Estágio
CBO	- Código Brasileiro de Ocupações
CEB	- Câmara de Educação Básica
CIEE	- Centro de Integração Empresa Escola
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNCT	- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
EF	- Ensino Fundamental
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
IES	- Instituição de Ensino Superior
ISAEC	- Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura
IECLB	- Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NRE	- Núcleo Regional de Ensino
PFCP	- Programa de Formação Continuada para Professores
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PROFOP	- Programa de Formação de Professores
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEED	- Secretaria de Educação de Estado
SENAC	- Serviço Nacional do Comércio

SENAI	- Serviço Nacional da Indústria
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	- Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SINDESTÉTICA-RJ	- Sindicato das esteticistas do Rio de Janeiro
TE	- Técnico em Estética
UFPR	- Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	21
2METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA.....	25
1.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS.....	26
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	28
1.4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	29
1.5 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	32
1.6 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	33
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURSO ANALISADO.....	34
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 70.....	34
3.2 ENSINO TÉCNICO.....	38
3.3 CONCEITO E DEFINIÇÃO DE ESTÉTICA	41
3.3.1 A simetria da beleza.....	45
3.3.2 A infância e a beleza incondicional	47
3.3.3 Estética contemporânea- a busca da harmonia facial e corporal.....	49
3.4 OS CURSOS DE ESTÉTICA	52
3.4.1 A formação técnica nos cursos de estética.....	54
3.5 O CURSO TÉCNICO DE ESTÉTICA PESQUISADO.....	56
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS EM ESTÉTICA.....	60
4.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	60
4.1.1 Os primeiros tempos como docente	63
4.2 PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
4.2.1 Relação de gênero	69
4.2.2 Formação acadêmica.....	71
4.2.3 Faixa etária e tempo de serviço	72
4.2.4 Tempo de atuação como docente.....	73
4.2.5 Níveis de atuação	75
4.2.6 Vínculo profissional e a relação com a formação continuada	77
4.2.7 Docência e outras atividades profissionais: as longas jornadas	80
4.2.8 Atividades culturais presentes na vida dos profissionais	82

4.3 ELEMENTOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	84
4.3.1 Planejamento	85
4.3.2 A intencionalidade contida no planejamento	88
4.3.3 Planejamento de atividades didáticas	90
4.3.4 Objetivos de ensino.....	94
4.3.5 Conteúdos de ensino	96
4.3.6 Método de ensino	99
4.3.7 Avaliação da aprendizagem.....	101
4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INDICAÇÕES PROVISÓRIAS	110
4.4.1 Contribuições do PFCP - Programa de Formação Continuada para Professores.....	115
4.4.2 Sugestões para a continuidade do Programa de Formação Continuada.	
117	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES	131
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
APÊNDICE B – CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTRUMENTO DE PESQUISA.	133
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO UTILIZADO	134

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva investigar a formação do professor de ensino técnico em estética, enfocando especificamente, o programa de formação continuada para professores proposto pela escola pesquisada e suas contribuições para a ação profissional dos docentes com essa formação.

O interesse em estudar esse tema está relacionado às minhas vivências iniciais na docência como professora de uma escola técnica, embora seja bacharel na área de saúde.

A grande maioria dos professores desse segmento educacional é representada por bacharéis em várias áreas de formação, que se dedicam também ao ensino.

No ano de 2002, quando iniciei minha atividade como professora, enfrentei inúmeros desafios. O maior de todos eles foi a falta de um conhecimento pedagógico sistematizado e, por ensaio e erro, fui buscando caminhos para me constituir como docente. Uma narrativa detalhada a esse respeito seguirá mais adiante.

A formação técnica, que teve um significativo hiato de oferta à população durante praticamente duas décadas, volta, neste momento, com um estímulo promovido pelo governo federal, o que gera uma nova construção do aprender e do ensinar, na área de formação profissional. Com efeito, um franco desenvolvimento tecnológico e científico encerrou o século XX, gerando saberes inovadores e transformando costumes em várias partes do planeta.

Para acompanhar o avanço tecnológico e suas velozes e constantes mudanças, deparamo-nos com a necessidade de novas formações instituídas academicamente em áreas do trabalho em que antes bastava a prática profissional da atividade. Tais transformações passam a requerer nova educação profissional e, conseqüentemente, para contribuir com esses avanços, docentes alinhados com os requisitos da contemporaneidade.

Nesse cenário, os cursos profissionalizantes vivem um momento de mudanças. Na esteira desses novos saberes tecnológicos, vem a reestruturação da vida social, tanto no espaço público, como no espaço privado, alterando as atribuições e finalidades das instituições educacionais.

A expectativa da sociedade nas atribuições da escola, a introdução de forma acelerada de novas tecnologias, o novo perfil do discente, o papel da família em

relação à educação e a finalidade do ensino, tudo isso faz parte do novo desafio que surge.

As instituições de ensino e os professores têm questionado a prática pedagógica quanto às novas relações sociais, especialmente entre professores e alunos, sendo esse um dos objetos de pesquisas nos programas de mestrado e doutorado em educação.

O contexto abordado até o presente momento leva a indagações sobre a atuação docente em todos os níveis educacionais. Nas instituições de ensino, as manifestações de questões como as citadas acima acabam por envolver os docentes.

As dificuldades do professor em se fazer entender e, até mesmo, em entender o que está acontecendo em sala de aula, quando os objetivos não são alcançados e os alunos demonstram não ter conquistado a aprendizagem desejada, tornam-se dilemas comuns e muito discutidos na escola e nos meios acadêmicos.

Some-se a isso um novo perfil discente, oriundo da nova família, em que as atribuições, antes pertencentes à educação familiar, já não estão sendo realizadas por diversos fatores, entre outros, cite-se o novo perfil feminino nas frentes de trabalho, um modelo novo de relações que impulsionam desafios à organização e prática de ensino nas diferentes instituições educacionais.

Apesar dos avanços tecnológicos e das facilidades do novo milênio, vivemos um momento em que nos deparamos com alunos adultos vivendo relações imaturas e infantilizadas com o estudo, o que se reflete diretamente no trabalho do professor.

Essas dificuldades se adensam ainda mais quando são vivenciadas por um docente que faz parte de um contingente que não tem licenciatura ou formação pedagógica; trata-se, aqui, de profissionais bacharéis ou tecnólogos que se propõem a ser professores.

Isso ocorre comumente no Ensino Técnico, em especial em novas formações ofertadas no mercado educacional e de trabalho, preponderantemente nas instituições privadas. A legislação não exige uma formação pedagógica prévia para a docência nesse segmento educacional, permitindo a atuação desde que o profissional cumpra a formação em trabalho e atenda às exigências previstas para ser professor no curso em que atuará.

Segundo as estatísticas, os professores de cursos técnicos, em praticamente todas as áreas, assumem a docência, em geral, por serem considerados bons profissionais do ramo e, em sua maioria, sem uma formação pedagógica. Contudo,

esse impacto das tecnologias inovadoras, das relações sociais em mudança, exige um professor responsável e preparado para formar os trabalhadores, da organização do trabalho do início do século XXI.

Um novo perfil de professor passa a ser exigido para promover uma educação profissional atual, em que apenas os saberes da prática não bastarão para formar o trabalhador contemporâneo. Cabe ao professor do ensino técnico do novo milênio apropriar-se dos saberes práticos e teóricos, associados aos saberes pedagógicos necessários a uma atuação com qualidade.

As exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão de credenciamento institucional, educação e avaliação do ensino, e dos respectivos Conselhos Estaduais, Secretarias de Educação e Núcleos Regionais de Ensino são de que os profissionais possuam qualificação nas áreas em que pretendem ministrar aulas e uma capacitação para a docência, ou seja:

- a) cursos de aperfeiçoamento ou especialização, realizados previamente à sua atividade docente, com convergência para a área de atuação escolhida;
- b) formação específica, em sua graduação, na área em que exercerá a docência.

Muitos desses novos professores, como foi dito, possuem formação específica e conhecimentos da prática profissional, mas não têm formação para a docência, o que implica em, além do saber prático, as instituições de ensino necessitam também de que esse docente tenha um saber pedagógico.

As políticas atuais e as diretrizes de cursos das áreas técnicas definem como necessária a realização de Formação Continuada pelos professores. Para permitir uma formação para a docência ela deve ser ofertada pelas instituições com quem esses profissionais mantêm seu vínculo de trabalho, conforme o Parecer do CNE nº16/99, aprovado em 05.10.99, p.595, que diz:

Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. A formação inicial deverá ser seguida de ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais.

O parecer acrescenta que “para o desenvolvimento dos docentes a escola deve incorporar ações apropriadas no seu projeto pedagógico”. Além da obrigatoriedade legal, uma das queixas constante desses professores é de que se

sentem menos preparados, em comparação com outros docentes que possuem licenciaturas e formação pedagógica.

Diante das exigências e da necessidade de avaliar tais queixas, parece que a formação pedagógica tem sido relegada a um segundo plano por esses mesmos professores. Algumas considerações podem ser tomadas como justificativa para essa ação.

Historicamente, o professor do ensino técnico era um prático, um instrutor que, sabendo executar muito bem suas atividades profissionais, era convidado a ensinar aos outros suas práticas. Mesmo sendo uma necessidade legal para a atuação, a valorização desse novo saber pode ainda não estar clara para o professor do ensino técnico.

Considerando esse contexto, é possível indagar que, além da atividade docente, as inúmeras atribuições, conciliadas com as atividades profissionais na sua área de formação, o cotidiano pessoal e familiar e a valorização do saber, podem ser observados como fatores de impedimento para a participação nos processos de formação ofertados nas instituições de ensino técnico.

É importante o valor do conhecimento específico, quer teórico, quer prático, e da experiência dos professores do ensino técnico. Esse conhecimento, uma vez disponibilizado aos alunos e aliado a um saber prático trazido da vida real, do cotidiano, estreita a relação do discente com o setor produtivo. Destaque-se que o ganho para o aluno é perceptível, justificado pelo crescente número de vagas disponibilizadas aos profissionais técnicos nesta última década, praticamente em todas as áreas de formação.

Entretanto, uma formação pedagógica que permeie a atividade docente é algo ainda a ser conquistado.

A resolução do CNE/CEB nº16/1999 expressou que “em educação profissional quem ensina deve saber fazer. Mas quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”, reforçando a importância dos conhecimentos pedagógicos além dos específicos de cada área.

Apesar de ser reconhecido nos professores do ensino técnico um irrefutável saber prático, eles se deparam com dificuldades na hora da montagem de um plano de aula, da estruturação de uma avaliação, na mediação de conflitos, no domínio de saberes pedagógicos diretamente ligados à sua prática, os quais são fundamentais para aumentar a qualidade da aprendizagem do aluno e a dos próprios profissionais enquanto docentes.

Desse modo, ao analisar as práticas diárias dos professores do ensino técnico, parecia que sua atuação estava direta e unicamente ligada à sua formação prática; todos os saberes acima citados, porém, são necessários ao professor que deseja abraçar a carreira com empenho e dedicação. Não basta apenas pensar em “dar umas aulas” de algo que conhece.

A formação para a docência, seja ela obtida pela graduação, pela especialização, seja pelo Programa de Formação Continuada para Professores (PFCP), pode contribuir para a compreensão e melhoria da organização do ensino e das aulas, constituindo-se em uma das ferramentas para atuar na profissão.

Isso favorece tanto a sistematização do conhecimento quanto a prática pedagógica; contudo, por si só, pode não assegurar nem o conhecimento do professor nem a aprendizagem dos discentes, conforme se deduz da citação a seguir:

Reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores. Isso é condição, mas não é suficiente. Os professores são fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino, o enfrentamento que realizam pode fazer a diferença na melhoria da escola (ROMANOWSKI, 2007, p.176).

Para a atuação docente a condição é a de uma formação prévia, entretanto a condição, não necessariamente assegura uma boa ação. Outros elementos didáticos precisam ser encontrados na ação docente a fim de identificar o seu trabalho como desejável.

Os cursos técnicos, por sua vez, exigem um professor que tenha experiência, conhecimentos práticos, além do saber teórico. Exigem uma prática profissional que tenha uma interface direta com a formação e área de atuação escolhida para exercer a docência, entretanto, sem uma organização didática do ensino, esse repassar de experiências compromete o processo de relação teoria e prática.

Diante do exposto, a presente pesquisa focaliza a formação proposta no Programa de Formação Continuada para professores de curso de **Técnico em Estética**.

Desse modo, o objeto a ser investigado é a formação desenvolvida no Programa de Formação Continuada para professores da área estética de uma instituição de educação profissional da cidade de Curitiba que oferta a formação técnica em estética.

O interesse em investigar esse tema está relacionado à minha trajetória profissional que será descrita na análise dos dados.

Assim, uma pesquisa que realize um diagnóstico de como se dá a formação do professor do ensino técnico em estética, quer por meio do PFCP, quer pela prática cotidiana, poderá apontar indicadores sobre os benefícios gerados pela formação continuada na docência, se ela realmente contribuir para a melhoria da ação docente.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O Ensino Técnico, ao longo das últimas décadas, esteve relegado a um segundo plano, pois, historicamente, a formação para o trabalho não se constitui em saber acadêmico.

Os professores que hoje atuam nesse segmento educacional, na sua maioria, têm um bacharelado na área em que se situa o curso no qual lecionam. Dessa maneira, são habilitados à docência numa determinada área, em especial nas escolas particulares.

Do grupo pesquisado composto por dezessete sujeitos de pesquisa, apenas três têm licenciatura, ou seja, 17%%.

Segundo Pereira (2009, p.1) “o ensino técnico é uma área muito caracterizada pelo saber fazer tendo uma forte ação de professores leigos até os dias atuais”. Não obstante, é o ensino técnico que possibilita ao estudante egresso do Ensino Médio e de uma classe socioeconômica menos favorecida a entrada mais rápida no mercado de trabalho, permitindo, em alguns casos, a continuidade dos seus estudos.

Historicamente, no Brasil, a existência de formações para docentes do ensino técnico não se constituía como prioridade pelos órgãos legisladores. Pereira (2007, p.1) afirma que “se uma retrospectiva se faz das iniciativas no sentido de formar esses professores, elas sempre vieram assinadas pela alcunha de fragmentárias, emergenciais e pouco significativas”.

A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, uma das mais importantes leis no cenário educacional, tornou compulsório o ensino técnico nas décadas de 1970 a 1980, gerando discussões quanto a sua aplicabilidade. Nas palavras de Hobold (2004, p.12):

Esta legislação previa aos jovens a possibilidade de dois acessos: o acesso ao curso técnico e o acesso ao científico. Os jovens mais abastados, comumente, se encaminhavam para o científico, que era destinado à aprovação nos vestibulares. As disciplinas propedêuticas tais como Biologia, Física, Química, História, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática e Geografia, constituíam a formação destinada à preparação cultural desses jovens, geralmente oriundos da elite.

Na contramão dessa legislação estavam os cursos de nível técnico com disciplinas voltadas às formações mais teóricas, com um número reduzido de horas destinados às disciplinas propedêuticas, o que dificultava a aprovação no vestibular, e com uma precariedade em seus laboratórios, dificultava também uma formação técnica adequada.

Hobold (2004) apud Manfredi (2002, p. 95) para elucidar essa questão, quando afirma:

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social e a estrutura, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e aos ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas.

Tomo por referência minha experiência pessoal de ter cursado um ensino técnico em administração, aparentemente atrativo pela promessa de uma formação para o trabalho, que não atendia aos critérios para uma prática específica necessária à atuação com segurança.

Nas pesquisas de Hobold (2004), abordar esse tema diante da expansão do ensino técnico no Brasil faz-se necessário, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da área de formação técnica. Diz ela:

Falar na valorização desta modalidade de ensino talvez implique direta e inicialmente discutir a formação de professores que atuam na educação profissional, um dos possíveis pontos chave da questão, uma vez que estes profissionais advêm de cursos superiores de tecnologia e não são preparados para lecionar (HOBOLD, 2004, p.14).

Pereira (2009, p.3) reafirma a necessidade de que se trabalhe de forma integrada e articulada, sem banalizar a importância e o domínio dos conteúdos, que deverão ser trabalhados pelo professor para efetuar um ensino contextualizado e integrado às atividades práticas e de pesquisa.

A isso se soma, segundo Ferreti (2009, p.10), a responsabilidade de coordenadores de curso no sentido de engajar e orientar o professor na necessidade de constante aperfeiçoamento por meio do Programa de Formação Continuada para Professores (PFCP).

É possível supor que os profissionais que atuam como professores e não tiveram nenhum contato com a formação pedagógica trazem para a sala de aula sua experiência enquanto alunos, sobre as formas de ensinar, reproduzindo conhecimento por observação.

Considerando tal contexto, esta investigação se insere na linha de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores” do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Elege como problema de pesquisa a ser investigado: **Como se constitui a formação do professor do Ensino Técnico em Estética? Como se realiza o Programa de Formação Continuada ofertada pela escola técnica que foi objeto desta pesquisa? A Formação Continuada contribui para a formação pedagógica desses professores?**

A prática profissional pode andar *pari passu* com a prática pedagógica, em que uma dê suporte à outra, para que o professor, diante de tais saberes, possa transformar sua prática na sala de aula, sem perder de vista as suas potencialidades e a de seus alunos.

É necessário que o professor entenda que, ao ouvir informações sobre teorias pedagógicas, estas possam ser adaptadas à sua realidade de professor em sala de aula, já que, afinal de contas, dentro da escola, ele não é médico, advogado, fisioterapeuta ou outro profissional qualquer.

Então, promover uma formação para o conhecimento pedagógico aliado a uma prática diária é o desafio que está no contexto das análises que envolvem a formação dos professores da área de estética.

No bojo dessas inquietações, **o objetivo geral da pesquisa** é analisar a formação pedagógica desenvolvida no PFCP na área de Estética, ofertada por uma instituição de Ensino localizada na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

A partir desse objetivo geral, constituem-se como objetivos específicos:

- a) Identificar como se constitui a formação do professor na área do ensino do Curso Técnico em Estética.
- b) Examinar a legislação sobre o ensino profissionalizante e a formação de professores para indicar os aspectos que a direcionam.
- c) Descrever e analisar a proposta de Formação Continuada da instituição quanto à periodicidade, conteúdos e métodos e as contribuições na formação docente.

Para atender aos objetivos propostos, optei por desenvolver a pesquisa qualitativa, tendo em vista a preocupação de apreender o objeto de estudo de forma contextualizada, explicitada no capítulo 2 deste trabalho.

O capítulo 3, intitulado educação profissional e o curso analisado, descreve a trajetória da educação profissional a partir da Lei 5692/71 até a Lei 9394/96, em relação ao ensino técnico e educação profissional. Ainda, neste capítulo tomo como referência para fundamentar a formação em estética, o conceito de estética como base epistemológica para a formação técnica em estética e o ensino técnico em estética e suas características e por último descrevo o curso técnico em estética.

No capítulo 4 sob o título: a formação continuada e os professores de cursos técnicos em estética, abordo a caracterização dos sujeitos, a proposta atual para a formação de docentes para o ensino técnico e suas características, e os elementos didáticos que emergem através das respostas obtidas no questionário aplicado aos professores. Busco também analisar estas respostas considerando os aportes teóricos considerados nesta pesquisa.

Ao final, as considerações finais, seguidas pelas referências e anexos.

2METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

A fim de desenvolver uma investigação sobre o programa de formação continuada para professores na instituição pesquisada, optei por uma investigação de abordagem qualitativa considerando, como ponto de partida, respostas obtidas por meio de um questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino localizada na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

Segundo Chizzotti (2006, p.55), a pesquisa qualitativa

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema de pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

A metodologia de análise referenciada pela visão do autor indica que:

[...] A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

A metodologia investigativa, afirma Triviños (1987, p.125), “privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais”.

Para Alves (1991, p.56), a metodologia da pesquisa não é definida pelo conjunto de técnicas e instrumentos utilizados, mas, sim, “pela lógica que orienta o processo de investigação, determinada pelos pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam um paradigma, seja este quantitativo, seja qualitativo”.

Como o objetivo geral a ser investigado, analisei a formação pedagógica desenvolvida no programa de formação continuada dos professores do Ensino Técnico na área de Estética, ofertado por uma instituição de Ensino localizada na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

Nas pesquisas de Gatti (2003, p.191), destaca-se o seguinte aspecto:

Mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir. Essa concepção é muito limitada e não corresponde ao que ocorre nesses processos formativos. Os conhecimentos são incorporados ou não, em funções de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de posturas, mostram-se inefetivos.

A relevância das afirmações de Gatti suscita uma investigação sob esse aspecto; isso será verificado na análise do conteúdo pesquisado.

1.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

O processo cumpriu as fases de pesquisa descritas a seguir, dispostas hierarquicamente em grau de importância e tempo:

- a) Fase 1 - Elaboração de instrumento de avaliação, que verificou como se dava a formação continuada dos professores de Ensino Técnico em Estética, e aplicação aos dois sujeitos da pesquisa;
- b) Fase 2 - Aplicação do instrumento junto aos professores após autorização institucional para a realização da pesquisa;
- c) Fase 3 - Tratamento dos dados obtidos na pesquisa, tabulação, análise e inferência dos dados;
- d) Fase 4 - Discussão e análise;
- e) Fase 5 – Trajetória de vida.

Para a análise dos dados da pesquisa, foram utilizados elementos didático-pedagógicos, que permeiam o ensino e estão descritos nas seguintes categorias:

Planejamento, Objetivo, Conteúdo, Estratégia, Avaliação contidas na Escolha da Docência (Identidade Docente), Formação Docente e Prática Docente.

Para atender aos objetivos delineados na pesquisa, foi aplicado, aos dezessete professores de um Centro de Educação Profissional, especificamente do curso técnico em Estética, um questionário validado por um especialista da área de educação profissional, testado posteriormente em uma amostragem de dois professores. O documento final se encontra em anexo, nesta investigação.

O instrumento de coleta de dados (investigação) foi um questionário com questões exploratórias, do tipo abertas e fechadas, baseado no questionário de Gomes (2006) e validadas por Lima (2011), que segue como anexo.

No questionário utilizado foram formuladas quarenta perguntas, predominantemente semiestruturadas, divididas em quatro seções específicas, conforme o que segue: cinco perguntas de caráter identificatório, quatro sobre escolaridade, doze sobre experiência profissional e dezoito sobre formação continuada, que contêm questões sobre o foco da temática, uma questão que contempla atividades culturais do universo do professor e uma sobre comentários a respeito da pesquisa.

O questionário foi respondido durante um encontro do Programa de Formação Continuada realizado em 30 de junho de 2011.

Com o objetivo de identificar quais elementos pedagógicos estão descritos nas respostas dos entrevistados, foram elencados no processo de análise dos resultados, os seguintes elementos didáticos: planejamento do ensino, conteúdo, método, avaliação. O objetivo ao utilizar tais elementos para análise foi o de observar, nas respostas dos entrevistados, o que permeia implicitamente e explicitamente as suas respostas.

Para analisar as categorias de conteúdo, tomei, como referência, a autora Bardin (1977). Essa escolha justifica-se no modo como os dados podem ser analisados, uma vez que, para essa autora, eles “falam” por inferências, recorrências e singularidades.

A pesquisa visou a identificação das contribuições do programa. Assim, o processo de análise dos dados teve como critério, a participação apenas dos professores do curso técnico em estética e não dos professores da formação em massoterapia, também existente na instituição. A justificativa é que, sendo a formação em massoterapia um projeto iniciado no ano de 2011 na instituição, os professores não frequentavam ainda o Programa de Formação Continuada, que existe desde o ano de 2003.

Após a coleta de dados, estes foram descritos subdivididos em: escolha da docência (Identidade Docente), formação docente, prática docente. Durante esta subdivisão, observei que os elementos didáticos estavam implícitos e, em alguns momentos, explícitos nas respostas dos docentes.

O desafio foi extrair das respostas dos professores as dimensões constituintes dos elementos didáticos. As categorias surgiram após a aplicação dos questionários relacionando-os não ao programa de formação continuada, mas sim, aos elementos didáticos que surgiram durante a categorização dos dados.

Para analisar as respostas foram utilizados os elementos didáticos dispostos em Candau, Carvalho, Imbernón, Veiga, Vasconcellos, Libâneo, Luckesi, Romanowski e Martins, voltando o olhar para como estes elementos eram identificados nas respostas dos sujeitos de pesquisa.

Então, a escolha para análise, foi a de verificar quais elementos já estão postos nas falas dos respondentes e quais ainda devem ser trabalhados durante o programa de formação continuada, atingindo desta maneira o objetivo principal do programa que é a capacitação em serviço.

Ao finalizar o levantamento de dados e ouvida a banca de qualificação foi considerado necessário incluir a trajetória profissional da pesquisadora como integrante dos dados. Tal decisão é motivada devido a própria trajetória da pesquisadora constituir-se um conjunto de dados sobre como se deu a passagem de profissional formada em fisioterapia para a docência em cursos técnicos de estética.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição pesquisada pertence à Rede Sinodal de Educação, que mantém, em sua intencionalidade, a formação integral como uma de suas marcas e uma tradição de educação e confessionalidade luterana¹.

São 57 escolas, em sua grande maioria no estado do Rio Grande do Sul, sendo as outras unidades de ensino distribuídas pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso, vinculado à mantenedora Instituição Sinodal (ISAEC)² de Assistência, Educação e Cultura - e ligadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB).

¹A confessionalidade luterana deriva da fundação da Igreja Luterana. A igreja luterana foi fundada por Martinho Lutero (1483-1546) no século XVI. Martinho Lutero, de quem se deriva o adjetivo "luterano", era professor de Bíblia na Universidade de Wittenberg, Alemanha. Cabis-lhe a interpretação da Sagrada Escritura, tanto do Antigo quanto do Novo Testamento. Comentando os livros de Gênesis, dos Salmos, ou então as cartas do apóstolo Paulo aos Romanos e aos Gálatas, Lutero percebeu o quanto a igreja de seu tempo se havia afastado do evangelho. Protestou contra as indulgências e desencadeou o processo da reforma. A longa história da igreja luterana documenta-se, entre outras, na acolhida dos credos da igreja antiga, entre eles o Credo Apostólico. Por eles expressa sua fé. O cristão luterano sabe-se membro da igreja maior de Jesus Cristo. Essa igreja é una, santa, universal e apostólica. Também os luteranos são "católicos", pois "católico" é sinônimo de "universal". (LUTERANOS, 2012).

²Sinodal é o termo designado para a divisão regional onde estão localizadas as comunidades luteranas e suas igrejas. São sete sínodos (regiões) no Brasil. O Estado do Paraná, onde está localizado o Centro de Educação Profissional, instituição onde foi realizada esta pesquisa, pertence ao Sínodo Parapanema.

Na Rede Sinodal, temos um tipo de organização educacional de característica peculiar, pautada na autonomia plena de cada escola associada. Estamos ligados pela história, pela identidade luterana, pelos princípios pedagógicos, mas cada unidade educacional tem a tarefa de se sustentar pedagógica e administrativamente de forma independente ainda que saibamos poder contar com o apoio das demais (LIMA, 2010, p. 94).

O investimento em programas de formação continuada na Rede Sinodal de Educação é pautado pelo objetivo de manter-se como precursora de saberes vinculados à área de educação. São processos contínuos, ofertados em todos os segmentos educacionais, da educação básica ao ensino superior, além dos programas para docentes e gestores.

Esta é também uma afirmação de Lima (2010, p.98) ao descrever que “a Rede Sinodal de Educação sempre motivou a reflexão pedagógica e as melhorias institucionais de forma organizada”.

Há cerca de três anos, a instituição onde foi realizada esta pesquisa passou por um processo de reformulação na sua organização administrativa e pedagógica.

Neste novo modelo de gestão há um diretor geral, que, além da gestão administrativa das quatro unidades de ensino, orienta os processos pedagógicos, entre eles, o Programa de Formação Continuada. Cada unidade de ensino possui uma direção administrativo-pedagógica, que tem como tarefa principal orientar técnica e pedagogicamente os professores, dentro das especificidades de cada unidade de ensino, além de algumas tarefas administrativas.

A instituição pesquisada desenvolve regularmente encontros para a formação de professores há nove anos, ofertando um processo contínuo de formação para docentes em serviço. Existem ainda, além do Centro de Educação Profissional onde foi realizada esta pesquisa, mais três unidades de ensino, que atendem desde a educação infantil até ao ensino médio.

A instituição é pioneira ao ofertar a formação técnica em estética no Estado do Paraná.

As atividades da escola pesquisada iniciaram ainda como cursos livres ainda em 2001. Esta descrição detalhada estará no capítulo 3.

1.4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir do ano de 2003, a instituição passou a manter processos de formação continuada como compromisso de realizar a formação docente em serviço.

Essa formação acontecia em conjunto com os professores que atuavam na graduação, existente nessa época.

Os assuntos, portanto, não eram direcionados aos professores do ensino técnico e, sim, aos da graduação, o que lhes dificultava o entendimento, não sendo suficientemente atrativos para que se estimulassem a participar.

Em 2004, iniciou um processo de formação exclusivamente para professores do ensino técnico, trazendo assuntos voltados às necessidades desses professores.

Obtivemos uma maior adesão ao programa. Contudo, enfrentamos dificuldades na hora de encontrar palestrantes que soubessem adaptar os conteúdos pedagógicos às necessidades dos professores do ensino técnico.

Por ser a formação técnica, em especial na modalidade subsequente ao ensino médio, uma formação intermediária entre o ensino médio e o superior, era difícil encontrar profissionais dispostos a entender as dificuldades dos professores do ensino técnico e que tivessem conhecimento desse segmento educacional, dada a trajetória histórica da formação de ensino técnico, que não foi valorizada durante a última década.

No ano de 2009, houve um investimento para tornar o programa mais amplo, abrangendo também os professores da educação infantil, as séries iniciais e o ensino médio, criando, dessa maneira, o Programa de Formação Continuada para Professores (PFCP), doravante assim denominado.

Esse programa é composto de quatro seminários específicos, para professores de ensino técnico, e quatro seminários gerais, para docentes de educação infantil ao ensino médio e técnico, perfazendo um total de oito encontros anuais.

Nos seminários gerais, a frequência é optativa aos professores de ensino técnico, sendo abordados temas em evidência dentro da área de educação.

Os seminários específicos abrangem temas voltados à formação pedagógica para o ensino técnico, além de assuntos que promovem a integração entre disciplinas.

Os encontros desses seminários específicos ocorrem trimestralmente, sendo, portanto, quatro encontros ao ano. No primeiro e terceiro encontros, a escola contrata profissionais que trabalham com docentes da educação profissional para ministrar conhecimentos pedagógicos voltados ao ensino técnico.

Nos outros dois encontros, o diretor geral e a diretora de unidade trabalham o processo de integração entre disciplinas, compondo dois encontros com trabalhos específicos da matriz curricular sobre formação técnica.

Cada disciplina faz interseção com outra, e o processo de integração, por experiências já vivenciadas com o grupo anteriormente, mantém alinhados os saberes da prática e da teoria, assegurando também a intencionalidade do projeto pedagógico da instituição.

Nos outros dois encontros, são abordados elementos didático-pedagógicos necessários à sua constituição docente.

Com esse formato, o Programa de Formação Continuada pretende promover conhecimentos pedagógicos associados à constante oxigenação dos saberes da prática, buscando que os docentes alinhem uma mesma perspectiva de trabalho, que faz parte da intencionalidade da instituição.

O processo interdisciplinar foi trabalhado ao longo do ano de 2011, quando os docentes apresentaram individualmente sua disciplina. Posteriormente, os professores de cada módulo, composto por seis ou oito disciplinas, apresentaram propostas com relação ao que os professores de outros módulos precisavam preparar os alunos.

Os docentes reuniram-se em grupos específicos, e foram identificadas as necessidades de conhecimento em cada módulo.

O resultado desse trabalho foi a preparação de conteúdos mais elaborados, após a identificação das necessidades de cada disciplina e o alinhamento do vocabulário técnico. A continuidade desse processo está programada para o ano de 2012.

Este programa, composto por oito encontros é ofertado aos sábados no período da manhã das 8h às 12h30min, horário em que não há aulas na instituição. A adesão ao PFCP, apesar da exigência legal, é opcional desde que frequentem no mínimo quatro encontros anuais, visto que muitos cumprem atividades profissionais aos sábados, o que é uma característica da área.

Para que haja uma organização que garanta participação, os encontros são agendados para o ano todo e informados aos professores com, no mínimo, três meses de antecedência em relação ao primeiro encontro.

Por ser comum que nessa área os professores, além de docentes, sejam profissionais autônomos, essa ação objetiva a possibilidade de organização prévia com um tempo adequado.

No ano de 2011, houve uma intensificação de investimento nessa atividade, visando contribuir com a atualização dos professores desse segmento educacional.

Dos 17 professores, em torno de 70% do grupo, ou seja, de 12 a 13 professores participam dos seminários específicos. Nos seminários gerais, a participação é mínima, em torno de 3 a 5 professores, perfazendo um percentual aproximado de 20%.

Em 2011, a atualização dos professores deste segmento educacional pautou a seguinte temática:

Quadro 1-Programa de Formação Continuada 2011

Data	Assunto	Carga horária
25.01.11	Epistemologia do Conhecimento	4 horas
02.04.11	Integração entre disciplinas: necessidade diária, desafio constante. - trabalho prático com os módulos -	4 horas
02.07.11	Você é a escola!	4 horas
03.09.11	Avaliação	4 horas
19.11.11	Integração entre disciplinas: necessidade diária, desafio constante! - trabalho por disciplina -	4 horas

Fonte: Documento disponibilizado pela Instituição, 2012.

1.5 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo teve como sujeitos, dezessete professores de Ensino Técnico em Estética de um Centro de Educação Profissional, localizado em Curitiba.

Do total, quatorze professores pesquisados responderam o questionário aplicado, em um momento único gerado por uma atividade dentro da escola que faz parte do PFCP. Nesse dia, três professores estiveram ausentes. Esses três professores solicitaram responder o questionário em outro momento e espaço, no que foram atendidos.

Desse modo, o total de professores respondeu o questionário. De acordo com Severino (2007, p.125), o questionário destina-se a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, para conhecer suas opiniões sobre os assuntos em estudo. “[...] Tem a vantagem de possibilitar a obtenção de uma quantidade significativa de dados em um período relativamente curto”.

O quadro docente é formado preponderantemente por bacharéis que não possuem formação prévia para a docência; entretanto, atendem aos critérios dos órgãos fiscalizadores para atuar nessa área no Estado do Paraná.

O grupo é composto por dezessete professores sendo um professor e dezesseis professoras.

Devido à composição da matriz curricular, em que os módulos são denominados como embasamento científico, iniciação às práticas e embasamento teórico-prático em estética corporal e facial, os professores são oriundos de diversas áreas do conhecimento, tais como: medicina, fisioterapia, enfermagem, direito, administração, psicologia conforme descrição no quadro dois.

A faixa etária em que se encontram é dos 27 aos 46 anos. O maior tempo de docência é da professora que tem 46 anos, ou seja, nove anos de atuação e o menor tempo dos professores P4, P7, P8, P9, P13 com dois anos de atuação.

Duas áreas chamam a atenção na graduação dos docentes: a da P8 que é graduada em dança e realizou a formação técnica na escola pesquisada atuando também profissionalmente como esteticista e professora de dança e a P7, também técnica em estética, mas com graduação em Medicina Veterinária: esta última professora analisada redirecionou sua carreira apenas para a área de estética.

Alguns professores trabalham com as suas áreas de formação na graduação e outros na formação técnica como descrito também no quadro cinco.

O nível acadêmico atende aos critérios de exigência para a atuação no nível técnico, entretanto, ao observar a formação acadêmica verifiquei que apenas 23,5% dos professores não possuem alguma pós-graduação o que confere ao grupo um nível acadêmico considerável visto a exigência para a atuação que é ter a formação em nível superior e ter conhecimento comprovado na área em que irá ministrar aulas.

1.6 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

É importante referir que as pesquisas voltadas à formação para a educação profissional, segundo Urbanetz (2011, p. 79), confirmam a quase total inexistência de estudos sobre a formação de professores para a educação profissional até o ano de 2011.

Na pesquisa realizada a autora colheu os seguintes dados:

Foi realizada uma busca no *site* da Capes, onde encontrou-se, de 2000 a 2009, apenas 4 trabalhos de pesquisa *stricto sensu* a respeito da formação de professores para a educação profissional, ao passo que sobre a formação de professores em geral, tem-se 4.695 trabalhos, entre dissertações e teses [...] Houve a busca pela expressão “educação profissional” na tentativa de localizar algum trabalho sob essa denominação que tratasse da formação de professores[...]. Existem 58 trabalhos discutindo a formação de professores para a educação profissional, ainda que secundariamente no bojo da discussão principal [...]. A diferença numérica da produção foi um indicativo do desequilíbrio entre os focos de investigação no que tange à formação de professores e à educação profissional. Nos anais da Anped, os trabalhos sobre formação de professores também superaram exponencialmente os trabalhos sobre formação de professores para a educação profissional (URBANETZ, 2011, p.33).

Diante de uma produção tão pequena de pesquisas em educação profissional, faz-se necessário sublinhar a importância de estudos nessa área.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURSO ANALISADO

Neste capítulo, faço uma breve trajetória da educação profissional a partir da Lei 5692/71, chegando à Lei 9394/96, sua aplicação ao ensino técnico e à educação profissional. Em seguida, tomo, a guisa de base para fundamentar a formação em estética, o conceito de estética como fundamento epistemológico para a formação técnica em estética. Depois, discorro sobre o ensino técnico em estética e suas características, bem como sobre o curso objeto deste estudo.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 70

De acordo com Ignácio (2009, p. 1), na trajetória histórica o ensino técnico passou por um processo de mudanças até a chegada à nova nomenclatura, ora definida como Educação Profissional. Isso se depreende das linhas que se seguem:

Como marco histórico da formação técnica de nível médio, sabe-se que a LDB de 1971 tornou obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau para dotar a nação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país [...] com a reforma da LDB efetivada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, a profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser obrigatória. Com a promulgação da LDB de 1996, de nº 9.394, de 20 de dezembro, esse ramo da educação escolar brasileira passou a ser designada como *Educação Profissional*.

Anteriormente à definição de educação profissional, termo que abrange o ensino técnico, tecnológico e os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), a formação nesse segmento educacional era conhecida como *ensino técnico*. Os anos 70 demarcaram um momento de extrema relevância para a formação técnica, com a Lei 5692/71.

A referida lei trouxe, para a escola básica, a iniciação para o trabalho no 1º grau e os cursos profissionais no ensino médio.

Pode-se dizer que a legislação propalou a formação profissional na escola regular. No entanto, nem as escolas, nem os professores, nem a sociedade compartilhavam as condições de promover tal projeto.

As escolas, para atender às exigências legais, passaram a ofertar formações de baixo custo, sem a preocupação com a empregabilidade de seus alunos ou com o investimento para gerar uma infraestrutura que suprisse as necessidades específicas de cada um dos cursos propostos.

Conforme apresenta Nascimento (2007, p.275), na citação abaixo, a aplicação da Lei nº 5692/71 não atingiu os objetivos adequados ao seu propósito:

O resultado da lei é que mudou radicalmente o perfil do novo estudante do ensino técnico. Passou a predominar o perfil do aluno do curso profissionalizante, originário, principalmente, da classe média alta. O objetivo não era ser um técnico, mas sim o de conseguir uma boa preparação para o exame vestibular, particularmente para o ingresso nas universidades federais, as mais concorridas. Evidentemente que as escolas técnicas Federais, apesar dos pesares, por serem detentoras de um excelente quadro docente, proporcionavam uma boa formação geral, especialmente, quando comparadas, com a média das demais escolas, o que facilitava muito o sucesso nos vestibulares e o acesso ao ensino superior. O fato é que, mesmo em sua pior fase, essas escolas ainda eram as melhores do ensino médio no país, menos pela sua qualidade, mais pela pobreza da qualidade das outras, após a reforma.

Como resultado desse processo, a formação técnica ficou esvaziada, desviando seu objetivo precípua de formação de profissionais para atuação no mercado de trabalho, pautado pelo conhecimento teórico e prático e não apenas pelo saber fazer.

A carência de laboratórios, de tecnologias inovadoras e de ambientes pedagógicos adequados prejudicou a tão propalada formação profissional.

A falta de preparo, gerada pela ausência de condições apropriadas para o aprendizado prático, formou um percentual significativo de discentes sem condições necessárias, tanto para uma atuação profissional quanto para lutar por vagas no ensino superior, especialmente nas universidades públicas.

Depois de longos embates, uma reformulação do ensino profissional foi estabelecida.

A partir da Lei 7.044/82, foram liberadas as escolas que não tinham como objetivo a oferta do ensino profissional, permanecendo apenas as instituições de

ensino que tinham condições para tal, reavivando a possibilidade de investimento na qualidade das formações e no objetivo profissionalizante das escolas.

Novas condições de trabalho passaram a ser exigidas do trabalhador dessa década, que se deparava com o desenvolvimento mundial de novas tecnologias de informatização, necessárias à execução de tarefas.

As atividades exigiam alta qualificação, impondo a leitura de códigos lógicos e sistemas complexos, algo que, naquele momento, não estava ao alcance desse trabalhador.

Essa necessidade gerou um fazer educacional diferente; nele, não somente o fazer era importante, mas também uma aprendizagem significativa.

A essa visão, somem-se as ideias de Carpim (2011, p.54), ilustrando que:

Essa nova forma de ver o mercado profissional exigiu outra postura das escolas de educação profissional para o preparo de mão de obra. Agora é preciso preparar o trabalhador para agir em equipe, antever situações, liderar, ser autônomo, criativo, ter visão sistêmica do processo de produção. Os trabalhadores precisavam superar conhecimentos do senso comum e do conhecimento prático, tornando-se capazes de enfrentar situações novas que se apresentem frequentes num mundo produtivo em contínua mudança.

As novas formações técnicas evoluem para além do saber fazer, exigindo desse novo trabalhador não apenas a execução de tarefas, mas também um saber em que esse estudante tenha a dimensão da sua atuação profissional.

É importante que tal trabalhador não execute meramente protocolos preestabelecidos.

É desejável que possa criar novas possibilidades de atuação, utilizando, como subsídio, um saber teórico e prático contextualizado, adquirido na formação técnica.

Esse saber delimitará sua atuação com segurança para os usuários do seu trabalho, gerando práticas que permitirão avanços, sem adentrar em espaços reservados a outros profissionais.

Isso se afirma nas palavras de Pronko (2009, p.7):

Modificou-se o conceito de formação profissional. Do enfoque centrado na preparação para o exercício de uma ocupação, agora se privilegia muito mais o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e aprendizagem polivalente do aluno. Hoje, o centro da questão não é “saber fazer”, mas “saber pensar”.

No ano de 1996, foi promulgada a LDB 9.394/96, trazendo, em seu capítulo III, artigos 39 a 42, o estabelecimento de condutas integradas às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, direcionando as instituições de ensino

que promovem formações técnicas e profissionalizantes ao permanente processo de desenvolvimento dos cursos ofertados.

A partir da redação dada pela Lei 11.741, de 2008, o capítulo 3 passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”, no escopo do capítulo estão expressos os níveis e tipos de formação, condições de oferta, abrangência e conhecimentos.

Os cursos FIC, também conhecidos como cursos de qualificação, serão promovidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social exigindo apenas o ensino fundamental.

Esses cursos presenciais serão realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem, como o SENAC e o SENAI, excluindo-se, até o presente momento, as escolas particulares. Haverá uma necessidade de docentes qualificados para estas formações.

Cabe destacar que, historicamente, como afirma Pereira (2009, p.1),

[...] as ações na perspectiva de mudança da realidade da formação dos professores, nas últimas décadas, são muito mais prementes que na metade do século passado e vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor, intensidade e a sistematização necessária, uma formação específica para esse professor.

Caberá aos professores de Educação Profissional, tanto das formações de nível técnico, quanto dos cursos FIC, atenderem às exigências legais. Por ser quase sempre um profissional de mercado convidado à docência, faltam-lhe saberes pedagógicos necessários ao exercício docente. E isso se constitui como um desafio ao desenvolvimento da Educação Profissional.

Para atender às demandas de profissionalização docente, devido ao estímulo para a educação profissional, o curso baseado na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 02/97 passou a ser novamente ofertado, a partir de 2012, pelas instituições de ensino federal com a designação de Programa de Formação de Professores (PROFOP). Este terá como objetivo capacitar os professores para a docência no ensino técnico. Esse modelo de formação, apesar de amplamente debatido, especialmente pelo tempo exíguo em que é ministrado, é a única possibilidade existente de formação para capacitar docentes para o ensino técnico, até o presente momento.

3.2 ENSINO TÉCNICO

Ensino técnico é uma das expressões utilizadas para designar o segmento da educação escolar brasileira, de Nível Médio (equivalente ao antigo 2º grau), destinado à qualificação para o exercício de atividades laborais nos diversos setores da economia (agrícola, industrial, comercial e de serviços), através de cursos técnicos (IGNACIO, 2006, p. 01).

A formação técnica confere um diploma válido em todo o território nacional. O profissional técnico pode cursar ainda especializações técnicas de nível médio, vinculadas à sua formação de base, com 25% da carga horária do curso técnico ao qual estiverem vinculadas, recebendo um título de especialista em nível técnico.

Tanto as formações de nível técnico, quanto às formações de tecnologia são reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, tendo sua secretaria própria, designada como Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) como órgão normativo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para orientar tais formações.

Cabe aos Conselhos Estaduais de Educação a aprovação dos cursos de nível técnico, bem como as especializações desse nível.

As Secretarias de Estado da Educação e os Núcleos Regionais de Ensino atuam como órgãos fiscalizadores e são chamados para averiguações *in loco* nas instituições de ensino. O objetivo é observar se a instituição solicitante atende aos padrões de adequação à estrutura física e pedagógica, necessários para a oferta de cursos técnicos.

Até 2008, os cursos eram divididos por áreas de formação. Existiam múltiplas nomenclaturas diferenciadas para uma formação idêntica, o que dificultava na hora de titular o estudante, conforme descrito no site do MEC (2012), a seguir:

No início dos trabalhos, por meio do cadastro nacional, havia grande diversidade de denominações de cursos, em muitos casos, para designar perfis similares. No total, encontramos cerca de 2.800 denominações distintas. Entendemos que tal situação dificultava sobremaneira a oferta, a orientação aos usuários e à sociedade, bem como a formulação de políticas, planejamento e avaliação dessa modalidade de educação profissional.

Desde então, foram reorganizadas as formações técnicas, segundo parecer do CNE 11/2008, de 12 de junho de 2008. Essas foram distribuídas em doze eixos tecnológicos, concentrados por áreas afins, conforme se lê abaixo:

Propõe-se, assim, a organização da oferta da educação profissional técnica de nível médio em torno de doze eixos tecnológicos, com núcleo politécnico comum, o que torna o processo educativo mais sintonizado, quais sejam: Ambiente, saúde e segurança; Apoio educacional; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer; Informação e comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção alimentícia; Produção cultural e design; Produção industrial e Recursos naturais. (MEC, 2008, p. 2)

Sobre a matéria, Machado (2008, p. 20) define eixo tecnológico como sendo,

A linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo. O eixo tecnológico curricular orienta a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo, expressa a trajetória do itinerário formativo, direciona a ação educativa e estabelece as exigências pedagógicas.

Ao concluir a formação técnica, o estudante recebe um diploma de técnico válido em todo o território nacional.

Mesmo sem a obrigatoriedade da educação profissional, muitos foram os movimentos pelo retorno do ensino técnico. O enfoque na formação de gestores, oriundos dos cursos de graduação, reduziu a mão de obra direcionada às frentes laborais cotidianas de trabalho, de acordo com a informação abaixo:

Entendemos que a presença do técnico de nível médio torna-se cada vez mais necessária e relevante no mundo do trabalho, sobretudo em função do crescente aumento das inovações tecnológicas e dos novos modos de organização da produção (Parecer CNE 11/2008, p. 1).

As políticas de educação e trabalho reservam aos estudantes do ensino técnico a possibilidade de empregabilidade e capacitação profissional num tempo mais exíguo, o que atende às necessidades da grande massa populacional. Isso não reduz o estímulo à formação superior no ensino tecnológico³, licenciaturas e bacharelados. Pelo contrário, permite ao jovem, especialmente àquele que traz um capital cultural e econômico reduzido, a possibilidade financeira de, posteriormente, buscar novas formações pela fonte de renda obtida com o trabalho realizado na formação técnica.

³De acordo com o MEC, formação em tecnologia é uma modalidade de curso de graduação que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos sobre processos, produtos e serviços de algum dos componentes da ciência em uma área específica. Os graduados nos CST (Curso Superior em Tecnologia) denominam-se Tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção, a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços. Podem seguir sua formação acadêmica em pós-graduação, mestrado e doutorado. A diferença entre Curso técnico e tecnológico é o foco da formação e a carga horária, apresentando a tecnologia o dobro da carga horária prevista para a formação de nível técnico.

Segundo Eliezer Pacheco, ex-secretário de Ciência e Tecnologia, o Governo Federal promove um momento de estímulo à educação profissional:

[...] Estamos implementando, na área Educacional, políticas que se contrapõem a essas concepções neoliberais, abrindo oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento (PACHECO, 2006).

Espera-se que este movimento de retorno ao ensino técnico tenha sido pensado com vínculo à formação de docentes, um dos pontos elementares para o sucesso deste projeto. Outro elemento significativo a ser observado será a estrutura física das escolas. Estas deverão ter laboratórios e materiais adequados para que as práticas sejam realizadas de maneira a preparar adequadamente os discentes. Sem esse dado condicionante, um dos fatores de alguns insucessos nas formações técnicas nos idos de 1971 a 1982, será difícil gerar possibilidades para uma formação adequada.

Cabe às comissões de verificação *in loco*, formadas pelos agentes dos Núcleos Regionais de Ensino (NREs) e Secretaria de Educação de Estado (SEED), a rigidez na averiguação desses espaços.

Outro fator desencadeante da evasão escolar é a condição socioeconômica dos estudantes.

Em muitos casos e dependendo da formação, eles têm de trabalhar para subsidiar seus estudos e acabam por desistir da formação pelo fato de não conseguirem suprir suas necessidades básicas sem o trabalho, devido à exaustiva jornada laboral e de estudo concomitantemente.

Outro aspecto a ser considerado é o mercado de trabalho aquecido. Por incongruente que pareça, tal realidade gera busca de profissionais técnicos, o que leva à evasão escolar. Os estudantes, especialmente na área de informática e construção civil, áreas onde a demanda por mão de obra é grande, acabam por assumir estágios e desistindo da formação técnica, não concluindo seus estudos.

Outro elemento a ser avaliado é a clareza pela eleição da formação técnica em que se matriculam. Alguns estudantes, pelo desconhecimento da matriz curricular do curso, acabam desistindo diante das dificuldades encontradas. Um exemplo é dos estudantes de técnico em informática que, para atender aos critérios da formação, terão que passar por disciplinas para as quais não estão preparados, tais como matemática e física. Cabe às instituições de ensino de educação

profissional esclarecer aos estudantes, no processo de matrícula, detalhar a matriz curricular das formações escolhidas, evitando a decepção com o insucesso na escolha.

Sem um programa⁴ que trate das questões acima descritas, a saber: estrutura física das escolas, necessidade de trabalho para subsistência, mercado de trabalho aquecido e clareza na escolha da formação, o governo federal terá um grande desafio a superar para o sucesso das formações propostas para a educação profissional. Todos os aspectos acima descritos exigirão do professor da educação profissional mais do que saberes da prática.

Exigirá uma consciência do seu papel político e social na formação desses discentes, sendo necessária uma formação para docentes que privilegie conhecimentos para lidar com esses desafios. Sem isso, incorre-se na possibilidade de insucesso do projeto. Esse é o grande desafio.

3.3 CONCEITO E DEFINIÇÃO DE ESTÉTICA

Partindo do objeto de pesquisa para conceituar e buscar elementos que o fundamentem e ajudem a compreender o contexto em que o curso de estética se situa, esta pesquisa parte do conceito de estética e toma sua definição e reflexões baseando-se na ciência da beleza, na estética contemporânea e no surgimento da estética como formação técnica .

A estética, no momento atual, é um tema amplamente abordado, vinculado muito mais aos processos de melhora da aparência física do que à sua raiz etimológica, como disciplina pertencente à arte.

De acordo com Barilli (1994, p. 17), a estética não possui uma estabilidade, uma natureza própria fora do seu tempo e espaço. Para o autor, “trata-se antes de um objeto que pertence tipicamente à cultura, e esta, por sua vez, tem um caráter eminentemente histórico. Aparece colocada numa transformação incessante”.

Essa ideia é corroborada por Schlindwein e Soares (2007, p. 381-391), afirmando que “Há que se salientar que a estética, enquanto modo de apropriação da realidade vincula-se às condições históricas, sociais e culturais”.

As autoras tomam como referência Sánchez Vázquez (1999), que ressalta que:

⁴ As informações acima descritas fazem parte de um programa que está sendo implantado pelo Governo Federal para evitar o índice de evasão escolar nas formações de nível técnico conforme informações obtidas e debatidas pela imprensa escrita recentemente.

[...] embora para a estética a arte seja um objeto de estudo fundamental, não pode ser exclusivo. Por mais importante que seja para ela, é apenas uma forma de comportamento estético do homem. A importância que a arte adquire na relação estética do homem com o mundo é um fenômeno histórico: surge e se desenvolve no ocidente nos tempos modernos.

Estética, no dicionário Houaiss (2009, p. 317), é definida como o “estudo do belo e da beleza artística; é a harmonia das formas e/ou das cores, beleza no sentido de cuidar de; ou, ainda, a atividade profissional que trata da beleza física de uma pessoa”.

Nas considerações de Chauí (1996, p. 321), falar sobre estética do ponto da filosofia é falar da teorização da arte e de sua correlação com a estética, tendo como divisão dois momentos: no primeiro momento, inaugurado por Platão e Aristóteles, a filosofia trata as artes sob a forma da poética; no segundo, a partir do século XVIII, sob a forma da estética.

Estética é a tradução da palavra grega ***aísthesis***, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade, sensação, ato sensorial.

Para Aranha e Martins (1995, p. 341), etimologicamente a palavra *estética* tem o significado de “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”.

Em Chauí, a palavra *estética* “foi empregada para referir-se às artes pela primeira vez, pelo alemão Baumgarten, por volta de 1750. Em seu uso inicial, referia-se aos estudos de arte, tendo como finalidade o belo”.

Schindwein e Soares (2007, p. 301-391) ressaltam que:

A partir de Baumgarten (1735), a palavra estética passa a adquirir outro status, articulando emoção e conhecimento, o que lhe atribuiu uma qualidade híbrida de conhecimento sensorial. De acordo com o autor: “a estética é a ciência de como as coisas podem ser conhecidas (*cognise*) pelos sentidos”.

Na pesquisa das autoras a palavra *estética* remete à ideia de *sensível*.

As definições específicas sobre beleza são insuficientes para descrever o seu significado, pois trata-se de uma qualidade do objeto. Nas definições buscadas percebe-se que as pessoas falam sobre a experiência de ver o belo.

De Platão ao classicismo, os filósofos tentaram fundamentar a objetividade da arte e da beleza. Para Platão, a beleza é a única ideia que faz o mundo resplandecer. Se, por um lado, Platão reconhece o caráter sensível do belo, por outro, continua a afirmar a existência do “belo em si”, independente das obras individuais, o qual, na medida do possível, deve se aproximar desse ideal universal.

Para Aranha e Martins (1995, p. 342), o classicismo vai ainda mais longe, pois deduz regras para o fazer artístico a partir desse belo ideal, fundando a estética normativa. É o objeto que passa a ter qualidades que o tornam mais ou menos ou menos agradável, independentemente do sujeito que as percebe.

De outro lado estão os filósofos empiristas, entre eles David Hume, que relativizam a beleza ao gosto de cada um, afirmando que aquilo que depende do gosto e opinião de cada um não pode ser discutido racionalmente, donde surge o ditado “gosto não se discute”. O belo, portanto, não está mais no objeto, mas nas condições de percepção do sujeito.

Nas pesquisas de Chauí (1996, p. 341-344) a autora, ao considerar o pensamento de Kant, numa tentativa de superação dessa dualidade objetividade *versus* subjetividade, indica que o belo é “aquilo que agrada universalmente, ainda que não possa justificá-lo intelectualmente”.

Continua a autora que, para Kant, o objeto belo é uma ocasião de prazer, cuja causa reside no sujeito. O princípio do juízo estético, portanto, é o sentimento do sujeito e não o conceito do objeto. Não há, portanto, o sentido de universalização desse juízo subjetivo porque as condições subjetivas da faculdade de julgar são as mesmas em todos os homens.

Nas pesquisas de Schlindwein e Soares (2007, p. 381-391), as autoras destacam que “Kant articula o conceito de estética ao julgamento estético, em sua relação ao sublime, ao belo e ao gosto, desprovidos de qualquer racionalidade”.

Belo, portanto, é uma qualidade atribuída aos objetos para exprimir certo estado de nossa subjetividade.

Além da compreensão do belo, estética envolve o conceito de beleza.

De acordo com Etcoff (1999, p. 17), a beleza através dos séculos é retratada de forma distinta. Tomando como referência as pesquisas da autora, esta diz que o Oxford English Dictionary define a palavra *belo* como: sobressaindo-se em graça e forma, encanto de cores, e outras qualidades que deleitam os olhos e provocam admiração: a) do rosto e figura humana; b) de outros objetos. Como definição secundária, a autora declara que, “no uso coloquial moderno, a palavra é aplicada a qualquer coisa de que a pessoa goste muito”.

A beleza é algo que dá prazer aos sentidos ou exalta prazerosamente a mente e o espírito e é capaz de instigar uma confusão de emoções, mas o prazer será único. O nosso corpo responde visceralmente e seus sinônimos são de cataclismos físicos e obliteração visceral: de tirar o fôlego, de derrubar, deslumbrante, assombroso, arrebatador.

Aranha e Martins (1995), consideram o pensamento de Hegel que, em seguida, introduz o conceito histórico de beleza, afirmando que a beleza muda de face e de aspecto através dos tempos. Essa mudança, o devir, que se reflete na arte, depende mais da cultura e da visão de mundo vigentes do que de uma exigência interna do belo.

Queremos lembrar que o próprio conceito de gosto não deve ser encarado como uma preferência arbitrária e imperiosa da nossa subjetividade. A subjetividade assim entendida refere-se mais a si mesma do que ao mundo dentro do qual ele se forma, e esse tipo de julgamento estético decide o que nós preferimos em virtude do que somos. Nesse sentido ter gosto é ter capacidade de julgar sem preconceitos (ARANHA; MARTINS, 1995, p. 342).

Se a palavra *estética* tem essa correlação estreita com o belo, muitas outras são as definições encontradas para definir o que é belo, ou, melhor, a beleza.

A autora afirma que estamos sempre avaliando a aparência das pessoas: nossos detectores de beleza nunca têm folga, não param de funcionar. O atrativo de cada rosto é percebido tão automaticamente, quanto registramos se ele nos é familiar ou não.

Os detectores de beleza exploram o ambiente como um radar: podemos ver um rosto durante uma fração de segundo (150 milésimos de segundo em um experimento de psicologia⁵) e classificar sua beleza, julgando-a da mesma maneira que faríamos se tivéssemos inspecionado por mais tempo. Após termos esquecido vários detalhes importantes sobre a pessoa, depois de algum tempo, nossa resposta inicial permanece em nossa memória.

Etcoff (1999, p. 16-17) afirma que a beleza é um prazer básico. A pesquisadora nos leva a imaginar como seria se ficássemos imunes à beleza. Afirma que haveria grande possibilidade de que nos sentíssemos indispostos – tomados de um mal-estar físico, espiritual ou emocional.

Para ilustrar, a autora, que é psicóloga, afirma que a ausência de resposta à beleza física é um sinal de depressão profunda – tão predominante que as medidas padrão para a depressão incluem uma questão sobre mudanças na percepção da pessoa e da sua própria atratividade física.

⁵150 m/seg. A.G. Goldstein e J. Papageorge, "Judgments of facial attractiveness in the absence of eye movement", *Bulletin of Psychonomic Society*, 15, 1980, p.269-70.

3.3.1 A simetria da beleza

Permeando a natureza como fio condutor desde o período pré-socrático, a beleza era baseada em proporção e número. Platão disse que a beleza residia na medida e tamanho apropriados. Isto fica evidenciado nas palavras de Vigarello:

O corpo humano imortalizado por Leonardo da Vinci se inscrevia num círculo, ou num quadrado, cujo centro coincide sempre com um umbigo. Não que essas cifras saíssem da experiência; o perfeito não viria dos sentidos, mas da ideia: o modelo se impondo na reflexão mais do que no comportamento (VIGARELLO, 2006, p.35).

Tantos foram os filósofos, entre eles Aristóteles, Cícero, Plotino entre outros que afirmaram que a beleza reside na simetria.

Durante a Renascença, Albrecht Dürer propôs que a face de perfil fosse dividida em quatro partes iguais, enquanto outros propuseram a divisão em três, com um espaço igual do contorno do couro cabeludo à sobrancelha, da testa ao extremo inferior das narinas e das narinas ao queixo. Etcóff baseia-se em muitos dos antigos para suas informações a respeito de detalhes mínimos de estética e de orientações aos cirurgiões plásticos, conforme a citação:

Outras orientações neoclássicas e renascentistas ditaram que os comprimentos da orelha ao nariz fossem iguais, que a distância entre os olhos fosse igual à largura do nariz e que a inclinação da ponta do nariz fosse paralela ao eixo da orelha. Essas normas ditaram a representação da beleza e na arte ocidental durante séculos, e no século XX são os fundamentos, extremamente influentes, nos quais os cirurgiões plásticos se baseiam para esculpir e reconstruir rostos (ETCOFF, 1999, p.27).

Pesquisas realizadas pelo antropometrista⁶ Leslie Farkas na avaliação das proporções faciais de 200 mulheres verificaram que as medidas do cânone⁷ clássico se revelaram não ser importantes, tais como os ângulos relativos da orelha e do nariz, não sendo a dimensão estabelecida para divisão da face compatível com os rostos pesquisados, entre outros detalhes. O que se conclui desta avaliação é que

⁶Antropometria: A antropometria foi definida como a ciência de medida do tamanho corporal. A antropometria é um ramo das ciências biológicas, que tem como objetivo o estudo dos caracteres mensuráveis da morfologia humana. Disponível em <http://www.histeo.dec.ufms.br/materiais/projetodeinteriores/04%20-%20Antropometria%20-%20Raquel%20Santos%20e%20Carlos%20Fujao.pdf>

⁷Cânone ou cânon: é uma palavra de origem grega que significa *regra, padrão, modelo* ou *norma*. Um modelo seria proporcionalmente perfeito e tido como símbolo de beleza se apresentasse essa medida. <http://www.cerebro.net.br/o-canone-classico-e-a-deformacao-na-arte/>

no cânone estético havia um ideal matemático, próprio das ideias platônicas ou religiosas sobre a origem do mundo.

As falhas no sistema de medidas proposto nos leva a crer que a beleza se estabelece mais em características genéticas do que em números ideais. Se as proporções simétricas fossem avaliadas em uma única etnia, todas as outras estariam fadadas a serem imperfeitas. Essa *homeostase* (grifo nosso), termo utilizado para designar a manutenção das condições estáveis ou constantes no meio interno dos organismos, remete-nos ao sentido humano de busca pelo equilíbrio, seja este físico, seja mental ou espiritual.

Considero que o harmônico é belo, e o harmônico é esteticamente aceitável. Antropologicamente, verificamos conceitos de beleza em várias culturas. Na autoflagelação do corpo, como em certas tribos africanas, a pele é lacerada com o objetivo de produzir cicatrizes que geram efeitos de adorno ao corpo.

Outro exemplo é o das mulheres em tribos asiáticas que, para manter o pescoço retilíneo, utilizam argolas como expansores, gerando problemas físicos caso deixem de usar o enfeite. Com essas considerações, observa-se que a beleza pode ser subjetiva, tendo no seu espectador a definição do belo.

Sampaio e Ferreira (2009, p.123) consubstanciaram suas pesquisas avaliando o conceito de Queiroz e Otta (1999), que centram a questão da definição de padrões estéticos no universo da beleza corporal e explicitam a premência das especificidades culturais envolvidas na eleição de parâmetros para análise estética inscritas em diferentes sociedades.

Tomando o corpo humano como um artefato cultural, afirmam que:

Respeitando certos limites, cada cultura define a beleza corporal à sua própria maneira, ocorrendo o mesmo com a classificação e a avaliação das diferentes partes do corpo e as decorrentes associações estabelecidas entre tais partes e determinados atributos, positivos ou negativos (QUEIROZ; OTTA, 1999, p. 22).

Temos, como exemplo agora, as chamadas “mulheres fruta”⁸, que, segundo o julgamento da massa popular, são atraentes fisicamente, enquanto, no mesmo momento, outras mulheres com a mesma densidade corporal são tidas como gordas ou fora dos padrões de beleza.

⁸Codinosmes indicados às mulheres que apresentam regiões anatômicas exacerbadas, especialmente mamas e glúteos, no senso comum.

Portanto, não existe um padrão de beleza mundial, mas, sim, características específicas valorizadas em cada país em um determinado momento histórico. Se as características de beleza fossem avaliadas em uma única etnia, todas as outras estariam fadadas a serem imperfeitas. A beleza pode ser utilizada como elemento para garantir a sobrevivência desde a mais tenra idade. Abordaremos esse conceito no próximo item.

3.3.2 A infância e a beleza incondicional

Segundo Etcoff (1999), muitas pessoas têm uma concepção idílica da infância, isto é, seria um tempo em que a beleza não teria importância.

Em todos os tempos as crianças escarnecem de outras pelas características físicas: *baixinho, quatro olhos, bolo fofo*— entre outros apelidos que recorrentemente geram problemas, em alguns indivíduos, porque não são de aceitação ou são de baixa estima ao longo da vida.

Recorrendo a conceitos fisiológicos de sobrevivência, observamos que as mães de várias espécies animais alimentam melhor os filhotes mais capazes de sobreviver do que aqueles franzinos, coincidentemente os menos dotados esteticamente.

Os bebês da espécie humana têm a infância mais longa que os bebês de outras espécies. Como mecanismo de sobrevivência, segundo estudos do etólogo⁹ Konrad Lorenz, citado em Etcoff (1999, p.27):

Bebês humanos nascem com gatilhos específicos de comoção dos adultos da espécie: cabelos macios, olhos e pupilas grandes, bochechas roliças e nariz pequeno, cabeça grande e membros pequenos e maleáveis. Apesar de não haver nada intrinsecamente belo em olhos enormes e mãos pequenas, a construção física dos bebês tem um profundo significado para os adultos e provocam sentimentos ternos, na grande maioria dos seres humanos normais.

Já os bebês com características genéticas menos apuradas geram sentimentos associados mais aos cuidados físicos do que à relação fraternal.¹⁰

⁹Etólogo: pesquisador da etologia. Etologia: S.f. Ramificação da zoologia que trata dos instintos animais. Os etologistas estudam os comportamentos instintivos, tais como corte, acasalamento e cuidados com os filhotes.

¹⁰“ligeiras diferenças na maneira como as mães agem”: J.H. Langlois, J.M.Ritter, R.J. Casey e D.B.Sawing, “Infant attractiveness predicts maternal behaviors and attitudes”, *Developmental Psychology*, 31, 1995, p. 464-472.

Os bebês mais graciosos, do tipo “bebê Johnson”¹¹ exageram um pouco nessas características geométricas já exacerbadas dos bebês, o que lhes concede mais graciosidade.

Os bebês considerados feios não contam com todos esses gatilhos, parecendo por isso mais velhos, como se uma versão do rosto futuro tivesse sido colocado neles¹². Quando seus retratos são misturados com os de bebês a termo, dão a impressão de serem difíceis, irritadiços e as pessoas se mostram menos dispostas a se oferecer para cuidar deles.

Esse é um dispositivo ancestral, quando a aparência era a única característica que determinava a sobrevivência dos bebês e, por conseguinte, a continuidade da espécie.

Ao entrarmos na fase adulta, enfrentamos um dos preconceitos mais penetrantes, embora mais negados: as pessoas gostam de pensar que a aparência não tem importância.

Todo executivo de marketing sabe que a embalagem e a imagem são tão importantes quanto o produto, se não mais. Tratamos a aparência não simplesmente como uma fonte de prazer ou vergonha, mas como uma fonte de comunicação (ETCOFF, 1999, p. 51).

Deparamo-nos insistentemente com estereótipos de beleza onde o julgamento é determinante para definir o que é belo e o que é discrepante. Vemos algumas vezes publicadas, fotos de artistas famosos que, sem seus recursos estéticos de produção, colocam-nos dentro de padrões comuns e normais – o que de fato são – e até feios no julgamento dos fãs. Os próprios ícones de beleza apresentam marcas da imperfeição humana.

Há uma forte razão evolutiva para se dar valor a essa aparência, ao que parece. Tais proporções do corpo são projetadas para excitar e agradar. No mundo pós-moderno tudo é relativo, até mesmo a beleza.

Se tentássemos fazer um resgate histórico procurando a beleza ideal que domina o século XXI, certamente encontraríamos uma beleza de contrastes.

¹¹Nome associado a uma marca famosa de produtos cosméticos para bebês, e que há mais de 50 anos promove concursos para eleger os bebês mais bonitos; esses produtos são utilizados em suas propagandas.

¹²“Os bebês considerados feios”: R.A.Mairer, D. L. Holmes, F. L. Slaymaker e J. N. Reich, “The perceived attractiveness of preterm infant”, *Infant behavior and development*, 7, 1984, 404-404.in Etcoff(1994)

De acordo com Eco (2007, p. 425), na história da beleza sempre houve essa busca pela identidade da beleza de cada época, sem que se pudessem definir características unitárias ou uma única contradição fundamental, de acordo com o que se infere do texto a seguir:

Existiu uma dualidade entre o herói viril como John Wayne e o vagamente feminino como Dustin Hoffmann. A beleza sensual de Greta Garbo e a da “mocinha” Dóris Day. A beleza nórdica de Claudia Schieffer e a beleza negra de Naomi Campbell. Seremos obrigados a nos render diante da orgia de tolerância, de sincretismo total, de absoluto e irrefutável politeísmo da beleza.

Com essas considerações podemos dizer que a beleza está no olhar do observador, e é construída pela cultura ou conformada a partir de uma aparência idiossincrática.

Etcoff (1999) afirma que todas as culturas cultuam a beleza e que, em todos os lugares, a beleza tem sido “uma força poderosa e subversiva, provocando emoção, prendendo a atenção e dirigindo a ação. Todas as civilizações a reverenciam e a perseguem a um custo extraordinário, sofrendo consequências dessa busca”.

3.3.3 Estética contemporânea- a busca da harmonia facial e corporal

A beleza física tem sido historicamente, objeto de desejo de homens e mulheres com registro desde o antigo Egito. A beleza tanto facial quanto corporal é algo a ser conquistado, especialmente por indivíduos contemporâneos.

Inicialmente, esse poderia ser classificado como um fenômeno urbano, porém, com a ampliação da informação oriunda dos novos meios de comunicação como redes sociais e internet, passou a se expandir para muitos lugares. A busca pela estética adquire um objetivo precípua de manter a longevidade e a melhora das relações sociais e, aquilo que é valorizado socialmente é valorizado individualmente.

Cabe identificar, nesse sentido, qual é a função desse corpo que tende a ser valorizado, conforme se aproxima da estética veiculada pelos meios de comunicação e que demanda um grande investimento, pessoal e econômico, para que seja atingida.

Pessoas esteticamente mais bonitas e com aparência mais jovem têm melhores chances de crescimento profissional, melhoram suas relações sociais, afetivas e profissionais, afirma Etcoff (1999, p. 58-66).

Para a autora, quanto mais jovem a aparência, mais longínqua a ideia da morte, visto que as características físicas do envelhecimento remetem ao pensamento de brevidade da vida.

Essa característica de natureza bioevolutiva tem fundamento, acreditando-se haver um substrato que determina o estabelecimento de padrões estéticos que, pelo processo de evolução da raça humana, universalizaram-se.

Sampaio e Ferreira (2009) descrevem que os defensores dessa visão biologicista sustentam suas ideias em um raciocínio evolucionista. Para eles, em um dado momento histórico, o homem, ainda primata, tinha suas mais bem-sucedidas proles com indivíduos possuidores de determinadas características estéticas. Dessa forma, desenvolveu-se uma espécie de condicionamento psicobiológico de atratividade por essas características, as quais seriam evidências de boa saúde e que incluiriam cabelos espessos, corpo viril, pele saudável e, no caso das mulheres, quadris largos, pois seriam assim boas parideiras, entre outras qualidades. Tais ideias ficam bem postas no trecho abaixo:

Ainda assim, ao olharmos a vasta polimorfia de estéticas enaltecidas em tempos e culturas diferentes na história humana, fica evidente, em contraponto à visão biologicista, a enorme relevância, e, por que não dizer, a primazia de aspectos históricos e culturais na composição dos padrões estéticos vigentes; uma vez que, não raramente, padrões enaltecidos em diversas culturas quebram com essa possível relação saúde-beleza. (SAMPAIO; FERREIRA, 2009, p.124)

Para Vigarello (2006, p. 184), ser belo ou bela não significa mais se parecer com alguma coisa ou com alguém, mas se sentir bem em seu corpo, encontrar os produtos que convenham e correspondam à sua própria personalidade. O predomínio do bem-estar é mesmo fator primordial no mercado da beleza. Sentir-se bem e em harmonia com seu corpo é um dos apelos comerciais mais utilizados no momento¹³.

Essa definição não se aplica exclusivamente às mulheres.

Segundo Vigarello (2006, p. 177), o princípio da igualdade mudou inclusive esse aspecto. Diz ele que, mesmo que de forma mais discreta, o homem

¹³ Larousse de la santé au féminin. Paris, 2003, p.102.

contemporâneo busca melhor aparência física e se iguala, em muitos aspectos, à mulher:

A beleza física escapa da dependência exclusiva, como escapa do “eterno feminino”, superando referências em outros tempos exclusivas a um ou outro sexo: passividade, atividade, sujeição, autonomia. Produziu-se uma desorganização que ainda é difícil medir toda a extensão: a beleza, que não mais define gênero, pode ser cultivada e mesmo reivindicada pelos dois sexos. Ela se emancipou do espectro da “força” ou da “fraqueza”, da valorização ou da desvalorização, tornando-se “beleza ilimitada” como a da publicidade de Chanel mostrando os rostos sorridentes e luminosos de um homem e uma mulher em seu cartaz de 2003.

Com o advento da oferta de grande mão de obra no segmento de estética, beleza e bem-estar e a ascensão da classe C, uma boa parcela da população que antes não tinha acesso a esses procedimentos, por serem proibitivos financeiramente, hoje faz uso desses serviços com mais facilidade.

Esse fenômeno traduz uma ascensão econômica para pessoas que antes não conseguiam utilizar-se desses serviços, estabelecendo um estágio de reconhecimento social. Esse estágio é próprio da ação mercadológica de *status* social, promovida pela contundente força determinada pela mídia, que impele ao desejo pela beleza, boa forma, qualidade de vida e de bem-estar, implícitos no uso de serviços de estética, cremes e maquiagens. Nos estudos de Sampaio e Ferreira (1999, p. 126).

Dada a devoção capitalista ao valor de uso dos objetos, a necessidade de que tais objetos ofereçam certo gozo funcional, e tendo nesse valor de uso o discriminante de valoração de seus produtos, poderíamos até pensar numa possível concepção de corpo própria da lógica industrial, que legitimaria os investimentos voltados a uma melhora do desempenho físico e na sua repercussão na produção do trabalho.

Dessa forma, segundo Queiróz e Otta (2000, p. 19), o corpo e os usos que dele fazemos, assim como as vestimentas, os adornos e as pinturas, “tudo isso constitui, nas mais diversas culturas, um universo no qual se inscrevem valores, significados e comportamentos, cujo estudo favorece a compreensão da natureza da vida sociocultural”.

Em um levantamento sobre o uso coloquial do termo *estética*, Aranha e Martins (1999) encontraram as seguintes definições:

Instituto de Estética e Cosmetologia, estética corporal, estética facial etc. Essas expressões dizem respeito à beleza física e abrangem desde um bom corte de cabelo e maquiagem bem feita a cuidados intensos como ginástica, tratamentos à base de cremes, massagens, chegando, às vezes, à cirurgia plástica. (ARANHA ; MARTINS, 1995, p. 341).

Em busca dessa harmonia corporal e a fim de que se preparassem profissionais capacitados para atendimentos estéticos, surgiram escolas de formação nesse segmento no Brasil, que será abordado a seguir.

3.4 OS CURSOS DE ESTÉTICA

A primeira escola profissionalizante para esteticistas no Brasil chamou-se France Bel e foi criada por Anne Marie Klotz, francesa radicada no Rio de Janeiro, no ano de 1951.

Pioneira na estética, foi protagonista de uma marca de cosméticos e de uma fabriqueta de aparelhos estéticos, já existentes, de forma mais rudimentar, desde o início do século (WINTER, 1988, p. 17).

Madame Klotz, como era mais conhecida, seguia os moldes europeus, que tiveram Elizabeth Arden e Helena Rubinstein como precursoras; elas iniciaram a atividade de estética na Europa no início do século XX, respectivamente em 1908 e 1909 (FAUX, 2000, p. 90).

Após muitos anos como atividade profissionalizante, sem uma formação regularmente instituída pelos órgãos educacionais, foi criada a primeira escola de formação técnica em estética, ofertada pelo SENAC de São Paulo em 1976, seguindo as diretrizes curriculares do MEC.

Essa formação nasceu de uma necessidade de distinção de ações profissionais realizadas pelo esteticista porque não se sabia o que, especificamente, esse profissional poderia realizar.

Ainda hoje não há uma determinação legal para a atuação nesse segmento.

O esteticista tem classificada a sua atividade no Código Brasileiro de Ocupações (CBO) sob número 3221-30, que prevê o exercício profissional de tecnólogos e técnicos em terapias alternativas e estéticas.

Em 18 de janeiro de 2012, a Lei nº 12.592, que dispõe sobre a atuação de esteticistas e outros profissionais de embelezamento pessoal, aprovou que a exigência para a atuação de profissionais esteticistas fosse apenas o ensino fundamental completo, o que gerou um movimento forte dentro da área sob iniciativa

de técnicos e tecnólogos já formados; eles protestavam dizendo que, para uma área onde já havia uma formação acadêmica proposta pelo MEC, essa lei seria um retrocesso, desconsiderando a qualificação profissional já existente.

O artigo que determinava tal prática foi vetado e está no aguardo das novas definições propostas para a profissão de esteticista, visto que existe o projeto 959/03, que descreve quais seriam as atividades propostas para técnicos e tecnólogos em estética. Pela indefinição da pauta, cabe o aguardo do encaminhamento do projeto que, segundo o SINDESTÉTICA-RJ, já foi aprovado em todas as comissões, aguardando apenas a sanção federal.

Os procedimentos estéticos são muito amplos e podem ser classificados em procedimentos¹⁴ de embelezamento pessoal, procedimentos estéticos e procedimentos clínicos. Os primeiros são amplamente divulgados e podem ser realizados por pessoas que se aprofundem em conhecimentos práticos, sem necessariamente ter uma formação teórica. Para realizar esses procedimentos de embelezamento, o indivíduo pode ter aprendido com alguém que já detinha o conhecimento da prática sem necessariamente ter feito algum curso.

Já, o segundo requer um saber mais sistematizado; ele é aplicado por profissionais com formação técnica, tecnológica ou por graduações; os últimos são realizados preponderantemente por médicos. Essa divisão didática ainda não está definida, tendo ainda a fisioterapia dermatofuncional como prática específica, não sendo este último item objeto desta pesquisa.

O profissional técnico em estética está previsto no plano de curso da instituição; ele a frequenta para realizar sua formação, o que pode ou não ser realizado.

Para os profissionais que trabalham com estética, o objetivo de qualquer procedimento estético é promover a harmonização estética tanto facial quanto corporal, buscando o equilíbrio da forma física dentro de padrões apresentados pelo cliente para o momento e respeitando as características físicas individuais. Mesmo existindo alguns modismos, cabe ao esteticista orientar seus clientes quanto ao resultado desejado. Para que os profissionais sejam preparados para exercer esta atividade existe um conteúdo elencado para esta atividade profissional.

¹⁴Adotei a nomenclatura *procedimentos* e não *tratamentos* estéticos por este último remeter à área médica e fisioterápica. Apesar do profissional técnico e tecnólogo em estética ter sua habilitação dentro do eixo tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança, é importante verificar os limites de atuação de cada profissional, utilizando, como um dos elementos para essa delimitação, o vocabulário técnico.

As diretrizes curriculares do MEC para a formação técnica em estética trazem alguns saberes fundamentais e específicos dentro dessa formação, cabendo à instituição a definição sobre a escolha da ementa específica de cada disciplina, e as disciplinas em si. É o que veremos no próximo item.

3.4.1 A formação técnica nos cursos de estética

Mediante a crescente demanda do mercado brasileiro por um profissional que seja agente promotor do bem-estar na sociedade e com a consciência ética da sua responsabilidade na contribuição para com a saúde da população que utiliza seus serviços, os profissionais da estética vêm buscando especializar-se e organizar-se como uma classe trabalhadora, qualificando-se e requalificando-se por meio de cursos, programas de formação e congressos.

Embora tais capacitações tragam um conhecimento diversificado, a profissão passou a se organizar academicamente¹⁵ a partir da criação do primeiro curso técnico em estética do Brasil realizado pelo SENAC em 1976, iniciando primeiramente com a formação dentro da área de imagem pessoal.

Dada a crescente demanda dessa formação no mercado e as atividades por ele prestadas, o MEC redefiniu no ano de 2008 várias formações técnicas, passando o curso técnico em estética a pertencer ao novo eixo tecnológico ambiente, saúde e segurança. O MEC define assim o perfil profissional de conclusão:

O técnico em Estética trata do embelezamento, promoção, proteção, manutenção e recuperação estética da pele. Seleciona e aplica procedimentos e recursos estéticos, utilizando produtos cosméticos, técnicas e equipamentos específicos, de acordo com as características e necessidades do cliente. Utiliza técnicas de atendimento ao cliente, orientando-o sobre ações de proteção à saúde cutânea (MEC, 2009, p.1).

A resolução CNE/CEB nº4/99 ressalta, no entanto, que a “concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de

¹⁵Existem duas formações específicas para a atuação profissional na estética: o curso Técnico, em nível de ensino médio, com carga horária mínima de 1.200 horas, e o curso Superior autorizado pelo MEC, de acordo com a Resolução Normativa do Conselho Nacional de Educação nº 03, de 18 de dezembro de 2002, fundamentada nos Pareceres 436/2001 e 29/2002, com base na Lei Federal 9.394, de 1996, regulamentada pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, podendo este ser Tecnólogo e, mais recentemente, Bacharel em Estética e Cosmetologia. Sendo o Tecnólogo alocado em duas áreas do conhecimento: área de imagem pessoal, com carga horária mínima de 1.600 horas e área de saúde com carga horária mínima de 2.400 horas. O curso superior possibilita a formação em pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Disponível em : <http://www.esteticistasunidos.com/formacaoprofessionalestetica.html>

cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão”.

As disciplinas básicas que devem compor a matriz curricular são sugeridas pelo MEC, e outras, escolhidas pela instituição de ensino. As que constam como sugestão no catálogo nacional de cursos técnicos são: “Noções de cosmetologia, Evolução e envelhecimento humano, Anatomia e fisiologia humana, Nutrição, Técnicas estéticas, Biossegurança, Técnicas de atendimento ao cliente” (MEC, 2009, p. 1).

As possibilidades de atuação profissional sugeridas pelo MEC são: em clínicas estéticas, clínicas médicas, hotéis, academias, *spas* e domicílios.

A infraestrutura recomendada para a montagem de uma formação é: biblioteca com acervo específico e atualizado, laboratório básico de anatomia humana, laboratório de estética, laboratório de informática com programas específicos.

O curso técnico em estética tem hoje 1.200 horas de duração, não sendo necessário ser compatível com o ano civil. Dependendo da escolha de cada instituição, a formação pode ter qualificações parciais ou ser titulada apenas após a conclusão de todo o curso.

Na atualidade, está havendo uma significativa mudança no próprio conceito de Estética, ligando-o, cada vez mais, ao conceito de saúde. O conceito de saúde, segundo a Organização Mundial de Saúde, está descrito não apenas como a ausência de enfermidades ou invalidez, mas sim, como completo bem-estar físico mental ou social de um indivíduo. Isso explica a definição da área de estética como área de saúde. Esse foi um argumento utilizado pelo Conselho Nacional de Educação - quando arguido a respeito de em que área estava inserido o Curso Técnico de Nível Médio em Estética, como segue:

[...] acompanhando esse entendimento da Organização Mundial de Saúde, entendemos por que a Estética está migrando e, até mesmo, já migrou da área de Imagem Pessoal para a área da Saúde, embora mantenha, ainda, forte interface com aquela área profissional (CNE, 2006, p.3).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) em 1998 previa a formação em duas áreas: área de imagem pessoal e área de saúde. Muitas eram as denominações aceitas para essa formação: técnico em estética e cosmetologia, técnico em estética facial, técnico em estética corporal, técnico em estética facial e corporal entre outras.

Com o objetivo de unificar tais formações que, como em outras áreas, geravam muitos títulos para a mesma formação, o MEC em 2006 reformulou o CNCT e integrou as mais de 150 áreas de formação em 12 eixos tecnológicos, promovendo uma unificação de nomenclatura para a mesma formação.

No momento, o eixo tecnológico no qual se encontra a formação técnica em estética é o eixo Ambiente, Saúde e Segurança. Essa foi uma opção definida pelas comissões específicas que auxiliaram o MEC na reformulação do cadastro, por entender que o ensino técnico em estética faz uma interface mais com a área da saúde do que com a área de imagem pessoal, por se tratar de ações preventivas de embelezamento. O Parecer nº 02/06 do CNE descreve que

O tempo em que os cuidados estéticos com a pele e o corpo eram considerados “futilidade” e interessavam apenas para fins de embelezamento pessoal já acabou. O trinômio “beleza, saúde, juventude” representa, hoje, uma constante busca em todo mundo, onde o papel do esteticista é fundamental na solução e na prevenção de problemas que afetam a saúde, a beleza e a juventude. Atuando junto com outros profissionais da área de saúde, principalmente médicos dermatologistas e cirurgiões plásticos, o esteticista é responsável por uma considerável parte dos resultados estéticos esperados pela clientela. Por essa razão, a área que deve fundamentar, predominantemente, a definição do perfil profissional de conclusão e a própria organização curricular do curso técnico em Estética, no nível do Ensino Médio, é a área da Saúde (CNE, 2006, p.3).

A composição dessas disciplinas permite ao profissional ter um conhecimento integral dos procedimentos estéticos faciais, corporais e capilares no que tange a procedimentos realizados por profissionais técnicos em estética.

Será demonstrada essa característica pela análise do curso onde foi realizada a pesquisa que virá a seguir.

3.5 O CURSO TÉCNICO DE ESTÉTICA PESQUISADO

O curso técnico em estética da escola analisada tem hoje 1.200 horas, divididas em três módulos de 400 horas por semestre, ofertado semestralmente, sendo compatível com o ano civil. As aulas são de segunda a sexta-feira, tendo turmas no período da manhã e no período da noite, ofertando um número de 60 vagas por semestre, com um número total em torno de 200 alunos.

A escolha de um modelo de promoção que se ajuste ao ano civil, especialmente próximo ao período escolar, se deve ao fato de 99% de as estudantes serem do sexo feminino, na faixa etária dos 25 aos 35 anos e terem filhos em idade escolar, o que favorece a frequência dessas estudantes. Para que se

integralizem as 400 horas de cada semestre, as aulas começam um pouco antes do período escolar da educação básica e terminam um pouco depois.

A formação não prevê qualificações parciais, titulando apenas após o término de integralização do curso que é, no mínimo, um ano e meio e, no máximo, de cinco anos.

Na escola pesquisada a matriz curricular é distribuída conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Matriz curricular do curso técnico em estética da escola pesquisada

Módulos	Componentes curriculares	Carga Horária
Embasamento Científico	Anatomia	
	Fisiologia	
	Alterações Cutâneas Elementares	
	Psicologia I	
	Biossegurança	
	Nutrição	
	Depilação	
	Maquiagem	
	Noções de Cosmetologia	
	Percepção da Beleza	
TOTAL		400h
Iniciação às Práticas	Aparelhos Aplicados à Estética	
	Técnicas Estéticas Faciais	
	Técnicas Estéticas Corporais	
	Terapia Capilar	
	Limpeza de Pele	
	Massagem Estética e Relaxante	
	Drenagem Linfática Manual	
TOTAL		400h
Embasamento Teórico-prático em Estética Facial e Corporal	Psicologia II	
	Administração e Marketing	
	Evolução e Envelhecimento Humano	
	Ética e Legislação	
	Técnicas de Atendimento ao Cliente	
	Atualizações em Procedimentos Estéticos	
	Pré e Pós-Operatório	
	Práticas em Estética Facial e Corporal	
TOTAL		400h
TOTAL GERAL		1200h

Fonte: Documento disponibilizado pela escola pesquisada, 2012.

A formação técnica em estética requer um investimento significativo em equipamentos e produtos cosméticos, além da estrutura física em laboratórios com macas e materiais exigidos pela vigilância sanitária. O mínimo exigido é de um equipamento para cada quatro alunos. A escola pesquisada tem uma média de dois equipamentos por aluno, o que permite um aprendizado com mais qualidade.

Os estudantes, desde que façam reservas prévias, podem utilizar o espaço físico da escola, equipamentos e macas no contra turno para praticar, tendo que

levar apenas os cosméticos que serão utilizados por eles durante essas práticas extracurriculares.

O curso não prevê estágio devido à dificuldade de haver um espaço único que acomode vários estagiários, não sendo cultural, neste segmento de mercado, a oferta de estagiários. O maior receio dos donos de estabelecimento é que o estagiário venha a “tirar” a clientela e levar posteriormente para um espaço próprio.

Com relação a este aspecto, relativo à falta de estágios curriculares, a escola pesquisada tem feito um trabalho de ligar para salões de beleza, centros e clínicas de estética, para angariá-los. A escola é vinculada ao Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), Associação Brasileira de Recrutamento e Estágio (ABRE) entre outros, trabalhando para criar a cultura, tanto do agente de estágio quanto do empregador, de que existe essa possibilidade de contratação de estagiários nesse segmento. O resultado para estágios regulares é ainda muito pequeno em relação à demanda. As clínicas, salões e centro de estética também podem deixar anúncios nos editais da escola para possíveis contratações, sendo esse trabalho denominado pela escola como Banco de Oportunidades Profissionais.

Segundo informações da instituição, no ano de 2011 e 2012 as turmas em fase de conclusão estavam todas empregadas, o que comprova mesmo que o mercado atende a essa demanda.

O aprendizado prático se dá em três momentos: durante as aulas do primeiro semestre, em duas disciplinas práticas de depilação e maquiagem em que os alunos praticam uns nos outros.

No segundo semestre, quando o aprendizado prático é mais denso, e composto por sete disciplinas teórico-práticas em que os alunos praticam entre si e realizam também procedimentos em familiares e convidados, quando indicado pela professora.

E no terceiro semestre, quando a prática é realizada na disciplina de práticas em estética facial e corporal, que compõe a matriz curricular. São 120 horas durante as quais o estudante, acompanhado de um professor supervisor, realiza técnicas de atendimento ao cliente e à comunidade em geral. Durante o atendimento ao público, por uma questão de logística, de espaço e de demanda, os estudantes atendem as pessoas exclusivamente do sexo feminino.

São duas clientes agendadas para cada aluno, por dia. Em alguns momentos, o estudante executa as técnicas aprendidas ao longo do curso, em outro, auxilia os colegas no atendimento aos clientes e as professoras na distribuição de

cosméticos, organização de materiais, montagem de *kits* de materiais descartáveis fornecidos a cada cliente. As professoras distribuem as clientes aos alunos da turma sem ser possível a escolha por parte do estudante e do cliente, de quem irá atender. Isso permite que os estudantes consigam conhecer pessoas com peles e corpos diferentes, o que promove um aprendizado mais amplo. Os estudantes anotam os procedimentos realizados em uma ficha de evolução, o que permite saber o que foi realizado naquela cliente no dia anterior.

A formação técnica da escola pesquisada é composta por 68% de disciplinas teóricas e práticas. Os outros 32% são aplicados a disciplinas instrumentais e fundantes para que o estudante tenha conhecimento científico e possa compor equipes multidisciplinares com médicos, fisioterapeutas, nutricionistas, enfermeiros, educadores físicos entre outros profissionais na área de saúde. Cabe salientar que o vocabulário técnico é fortemente enfatizado para que os técnicos em estética trabalhem em consonância com os outros profissionais da área de saúde.

Ainda como fomento ao aprendizado, a escola mantém parceria com 12 empresas do ramo que, bianualmente, trazem protocolos específicos de técnicas mais avançadas. Esses protocolos são demonstrados aos estudantes, sendo feita, posteriormente, a doação dos cosméticos empregados para isso. A escola tem a responsabilidade de manter, após a doação, o material completo para que os estudantes possam praticar na íntegra.

Isso permite que, além dos materiais adquiridos pela instituição, os estudantes do 3º semestre, ou seja, em fase de finalização do curso, tenham cosméticos mais avançados, evitando ter que, posteriormente, fazer investimentos pessoais sem ter conhecimentos de que o produto atende às suas necessidades profissionais ou não. O curso analisado, portanto, atende a todos os critérios necessários para que os estudantes tenham tudo o que necessitam para realizar um aprendizado adequado.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROFESSORES DE CURSOS TÉCNICOS EM ESTÉTICA

Neste capítulo inicio apresentando minha trajetória profissional a qual, pela similaridade com a do grupo docente analisado, aponta características de formação continuada dos profissionais bacharéis para a atuação docente.

Em seguida, serão descritas algumas características do grupo pesquisado, as quais ajudaram a compreender em maior profundidade as relações que os profissionais estabelecem com o processo educativo e sua formação. Posteriormente, serão analisados a didática e os elementos didáticos que aparecem nas respostas ao questionário aplicado. O processo de análise foi norteado pelas seguintes categorias: planejamento, objetivo, conteúdo, método e avaliação.

A partir das evidências encontradas nas respostas dos sujeitos da pesquisa, desenvolvo a análise, na qual ressalto que o programa de formação pode ser melhorado para tornar-se atrativo e atender às necessidades de formação em serviço.

4.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INÍCIO DA DOCÊNCIA

Como profissional da área de estética, minha inquietação acerca desse tema remonta ao início da minha trajetória profissional nessa área. Em 1986, aos 18 anos, fiz minha primeira formação em estética por insistência de minha irmã mais velha, que desejava montar um centro de estética.

Eu era bancária e, com muitos problemas de acne durante a adolescência, pensei em fazer o curso de estética facial, com o objetivo de sanar meus problemas de pele, caso não tivesse “dom” para trabalhar com estética.

Então, a única opção de profissionalização nesse segmento, em Curitiba, era em cursos livres vinculados a empresas de cosméticos. O curso mais longo tinha três meses de duração e era ministrado na representação da empresa Payot Cosméticos, uma das pioneiras em formação de profissionais esteticistas no Brasil.

O conteúdo programático era composto de noções de cosmetologia, anatomia e psicologia, além de práticas específicas de formação.

Os outros cursos livres existentes tratavam de uma prática com pouca densidade teórica e aconteciam, muitas vezes, em um final de semana apenas.

Para que se pudesse construir algum conhecimento mais denso, era necessário investir em vários cursos. Os conceitos eram recorrentemente frágeis e desconstruídos, gerando mais incertezas do que segurança.

Essa era uma reclamação constante entre os profissionais que investiam nessas formações, produzindo um nível de estresse muito grande, visto que não se tinha certeza de que aquilo que estava sendo falado nos cursos livres era fruto de um saber científico ou era um saber do senso comum.

Como consequência, esse grupo de profissionais atuantes passou a sentir a necessidade de que houvesse uma formação regular na qual os saberes tivessem um contexto teórico que os embasasse cientificamente.

Quase não existia produção literária nessa área e poucos eram os autores brasileiros que escreviam livros para essa formação.

Como um saber se constitui também através da produção científica existente, muito se achava e pouco se afirmava dos conhecimentos propostos. Em 1993, houve um movimento informal dentro da classe dos trabalhadores de estética, em especial no estado do Paraná, no sentido de que profissionais atuantes deveriam obter uma graduação, independentemente da área escolhida, como exigência para continuar trabalhando como profissionais de estética.

Esse movimento objetivava a regulamentação da profissão de esteticista. Imaginava-se que, se a classe de trabalhadores na área de estética tivesse profissionais graduados atuando, eles seriam vistos como profissionais comprometidos com o desenvolvimento científico da área.

Diante disso, encerrei as atividades de um centro de estética, que tinha 13 funcionárias, e fui à busca de uma formação de nível superior. Em 1994, iniciei minha graduação em letras português/espanhol, após passar num vestibular de inverno. Nesse ano, trabalhava em um centro de estética, que ministrava cursos livres nos quais era instrutora da parte teórica das formações, já que as outras instrutoras não gostavam de “ensinar teoria”, apenas de ensinar as práticas. Muitas vezes, ministrei o curso teórico e o prático. Atuei do ano de 1993 a 1998 como instrutora em cursos livres de estética e procurava ministrar conhecimentos teóricos¹⁶ que consubstanciassem os conhecimentos específicos¹⁷.

¹⁶Fundamentos que estruturam uma área de formação. Neste caso, os conhecimentos teóricos da área de estética estão relacionados a saberes estruturais, tais como: anatomia, fisiologia, cosmetologia, aparelhos aplicados à estética, entre outros.

Esta era uma inquietação constante: sabia das contraindicações dos procedimentos e me preocupava que pessoas pudessem atuar na profissão sem essas informações; felizmente havia as que asseguravam uma atividade profissional com mais qualidade.

Iniciei outra atividade profissional ministrando treinamentos de uma linha de cosméticos argentinos e, posteriormente, franceses. Na empresa de produtos franceses, as capacitações eram feitas em São Paulo; por isso eu viajava de 15 em 15 dias para obter conhecimentos e repassá-los a outros profissionais em Curitiba.

Para me aproximar mais da realidade científica da estética, optei por transferir minha formação em letras para fisioterapia, com o objetivo de me aprofundar em conceitos teórico-científicos da área da saúde e me aperfeiçoar mais em estética.

No ano de 1994, quando pedi minha transferência para fisioterapia, não existia na matriz curricular do curso de fisioterapia nenhuma disciplina voltada à área de estética. Apenas os conceitos teóricos de anatomia, fisiologia e eletroterapia voltados à reabilitação, e outros que, com a minha prática diária na área de estética, conseguia adaptar para a minha realidade profissional, tais como: fisiologia, anatomia, bioquímica, patologia e fisioterapia cardiorrespiratória.

A fisioterapia deu seus primeiros passos rumo à fisioterapia dermatofuncional, especialidade voltada à área de estética, no ano de 1999, sendo reconhecida pelo Conselho de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITO) - em 20 de maio de 2009, o que não significou o reconhecimento como Lei Federal, invalidando a exclusividade de atuação do fisioterapeuta¹⁸.

No ano de 1998, um grupo de estudantes de psicologia do 8º período de uma universidade de Curitiba resolveu fazer uma pesquisa sobre o que gerava estresse nos profissionais esteticistas. O resultado foi a falta de uma formação única e sistematizada, que embasasse científica e teoricamente os saberes da prática.

Nesse mesmo ano, uma instituição de ensino local, resolveu criar o primeiro curso técnico em Estética, atendendo a todos os preceitos legais de formação em nível técnico. Esse projeto demorou quatro anos para ser aceito, dada a singularidade da matéria, e, em 16 de dezembro de 2002, pela resolução de nº

¹⁷São os conteúdos voltados a prática da atividade, tais como técnicas de massagens, manuseio de equipamentos, práticas de procedimentos realizados; exemplo: o passo a passo de uma limpeza de pele.

¹⁸Tal descrição se deve ao fato da fisioterapia entender os procedimentos estéticos como campo exclusivo para a atuação de profissionais fisioterapeutas, não reconhecendo este campo como área de atuação destinada pelo MEC para a formação de profissionais técnicos e tecnólogos em estética.

1155/02, o projeto foi aprovado na área de Imagem Pessoal com 800 horas de duração.

A partir de uma palestra sobre os limites de atuação entre o fisioterapeuta e o esteticista realizada no 11º Seminário Estadual de Estética, que aconteceu em novembro de 2011, fui indicada pela organizadora do evento para o processo seletivo de professores para o ensino técnico em estética.

Ser professora de uma escola credenciada e reconhecida na área de estética era um desejo acalentado havia muitos anos. Eu tinha, na época, a exigência legal para atuar, que era a graduação em nível superior, além do conhecimento prático da profissão de esteticista comprovada por intermédio de certificados de cursos livres.

Naquele momento, atuava ininterruptamente havia já 13 anos na área de estética. O que me faltava eram os conhecimentos didático-pedagógicos que não eram exigidos, naquele momento, para a atuação.

A exigência legal era de que os professores que não tinham licenciatura poderiam adquirir formação em serviço conforme o Parecer do CNE nº16/99, aprovado em 05.10.99, p.595, que rezava:

Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. A formação inicial deverá ser seguida de ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais.

4.1.1 Os primeiros tempos como docente

Após a empolgação inicial, vieram os medos: o medo de não conseguir dar conta do conteúdo, de não saber programar uma aula dentro do tempo adequado, de os estudantes não entenderem os ensinamentos, de não ser respeitada como professora, de não saber como prender a atenção dos estudantes.

Só tinha uma certeza: a de que conhecia sobre estética facial e corporal, as duas disciplinas para as quais fora contratada, e que queria muito que meus alunos aprendessem com um referencial teórico que embasasse cientificamente seus saberes.

Meu primeiro passo após conversar com o coordenador do curso, que era da área de psicologia, administração e engenharia e não tinha nenhuma experiência nas práticas de estética, foi pegar o conteúdo programático e pedir ajuda para uma de minhas irmãs, que é pedagoga e professora de português, para que ela me

ensinasse a preencher o planejamento e o plano de aula e me desse algumas noções básicas de como lidar com os alunos.

Outro grande desafio era que não sabia trabalhar com o computador – digitar eu sabia - atuara por 13 anos apenas com pessoas em trabalhos manuais e não com computadores.

Depois de algumas aulas de informática, montei o planejamento e fui ao encontro do coordenador que achou o material ótimo, pois era bem sucinto e abrangia o conteúdo necessário para as aulas. Ao menos foi o que ele pôde supor, visto que não tinha formação na área.

Minhas primeiras aulas aconteceram em 04 de fevereiro de 2002.

O curso havia-se iniciado em maio de 2001; até aquele momento, vários professores haviam ministrado conteúdos teóricos, tais como anatomia, fisiologia, administração e psicologia. Fui contratada para substituir uma professora que não tinha sido aceita pelos alunos porque, segundo os alunos, não sabia “nada de estética” mesmo sendo fisioterapeuta. Minha responsabilidade ficou ainda maior, e o medo também.

Sonhava com essa oportunidade desde a época em que ministrava cursos livres, e a única certeza que tinha era a de que trabalharia naquela escola e desejava ser reconhecida como uma boa professora.

Cabe ressaltar que os estudantes eram do sexo masculino e feminino nestas turmas, apesar da área de estética ter uma aderência preponderantemente feminina, em virtude das atividades exercidas tais como: procedimentos faciais, corporais, depilação, maquiagem, pré e pós-operatório de cirurgias plásticas entre outros.

Por ser a primeira formação técnica nesse segmento, o grupo de discentes era bastante heterogêneo em termos de experiência na área, composto por profissionais atuantes no mercado havia muitos anos, que queriam o título, e por pessoas que nunca tinha ouvido falar sobre estética e que queriam iniciar nessa profissão.

Isso tornava a tarefa mais complexa, pois eu não podia preparar minha aula apenas para iniciantes, sob pena de ter a desaprovação das estudantes que já atuavam na área, nem tampouco acelerar o conteúdo de tal maneira que as estudantes iniciantes não acompanhassem. Procurei então conscientizar os que já eram profissionais de que o curso era para formação inicial, prometendo que também responderia a todas as perguntas que fizessem, desde que respeitassem os não saberes dos iniciantes.

O mais difícil era lidar com os conceitos pautados no senso comum dos que já eram profissionais, o que quase sempre gerava certa confusão na cabeça dos iniciantes. Peguei todo o meu acervo pessoal e disponibilizei para pesquisa.

Na época, a biblioteca da instituição estava sendo iniciada, e eu tinha um material organizado desde que comecei minha carreira.

Quando terminava minhas aulas, fazia sempre as anotações das melhorias que deveria fazer para a próxima turma. Eu tinha então três turmas: duas durante a semana e uma nos finais de semana, sendo uma de curso livre, com 18 alunos, e duas com vistas ao curso técnico, com 39 alunos cada.

A turma de final de semana tinha aulas a cada quinzena, num total de 20h/aula. O conteúdo era dobrado, ou seja, 16h/aula somente das minhas disciplinas e mais 4h/aula das disciplinas teóricas que permeavam as disciplinas práticas, tudo isso num final de semana.

Uma vez que o curso havia começado como livre, houve interesse de alguns profissionais, por uma questão de custos, de não fazer a complementação de carga horária necessária à formação técnica, que era composta de 800h/aula na área de Imagem Pessoal, gerando a turma de formação livre com 576 horas.

Essa era a turma mais difícil de se orientar, dada a dificuldade de desconstruir conceitos desencontrados, oriundos dos cursos de curta duração que haviam sido incorporados. Esse saber podia ter origem num saber científico estruturado na literatura científica, entretanto pela sazonalidade das formações e dos instrutores, os conceitos se distorciam.

Inúmeras vezes pesquisávamos juntos para tirar algumas dúvidas. Tinha também que cuidar para não subestimar seus conhecimentos adquiridos havia anos.

O problema estava em que a turma não era exclusivamente de profissionais, e sim de estudantes que quiseram permanecer no curso livre.

Lidar com as outras turmas, com vistas ao curso técnico, era mais fácil; elas eram muito mais receptivas ao conhecimento. Tínhamos aulas teórico-práticas. Confesso que me esmerava nas aulas práticas, encontrando meios para que todos aprendessem com exemplos, com práticas, literalmente *pegando nas mãos deles* até que tivesse certeza de que haviam entendido, mas com um detalhe: sempre valorizando o saber teórico aliado à prática, procurando conscientizá-los de que esse seria seu grande diferencial.

Tentava compensar minha inexperiência como professora. No fundo tinha ciência de que apenas a experiência me tornaria uma professora melhor, mesmo tendo a aprovação da maioria dos alunos.

Preparar boas aulas era também um desafio: não havia exemplo a ser seguido, já que a formação era inovadora. Recorria ao meu acervo pessoal, programava as aulas com uma sequência lógica e anotava o que ainda faltava após o término da aula, com o objetivo de retomar o conteúdo faltante.

Procurava não deixar nenhum estudante sem resposta. Quando não sabia algo, ia pesquisar e respondia o mais breve possível. O maior desafio era entender que as pessoas aprendem de formas diferentes, mesmo que você explique exatamente do mesmo jeito. Como e o que avaliar era também um desafio; pensava apenas que o que era indispensável saber na prática e na teoria tinha que ser avaliado.

Como adquiri conhecimentos práticos aliados a saberes teóricos, passei a auxiliar o coordenador na organização curricular, especialmente no planejamento dos conteúdos que viriam adiante.

Tanto para os estudantes como para os professores, havia uma barreira no curso: o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que requeria orientações individuais para sua elaboração, e fazia parte da 1ª matriz curricular da formação técnica em estética. Era muito difícil para tais estudantes, que praticamente nunca haviam ouvido falar em TCC, elaborar um projeto e chegar às considerações finais. A disciplina de métodos e técnicas de pesquisa tinha 54 horas de duração, além das 10 horas de orientação individual.

Também trabalhei voluntariamente num projeto de criação de um curso a distância para profissionais em estética fora da escola, com o então coordenador do curso.

A formação à distância em Estética não seguiu adiante, mas, como era um projeto amplo, envolvendo outras formações, o coordenador do curso técnico em estética resolveu se desligar da instituição para se dedicar a este projeto e me indicou para ocupar seu lugar, visto que eu era, naquele momento, quem mais tinha conhecimento da organização curricular da formação.

Contratei outros professores para me substituir e passei exclusivamente à coordenação do curso. Minha experiência como professora foi fundamental para que pudesse assumir a coordenação e para orientar os professores, pois, assim como eu, eles não eram docentes de carreira e precisavam de todo suporte que eu

pudesse dar. Emprestava materiais, ajudava-os na montagem das aulas e, por tentativa e erro, fomos lapidando a formação através das nossas experiências.

Contava, nessa época, com a assessoria de outra coordenadora do curso de administração, que me auxiliava nas questões burocráticas da coordenação, como no lançamento das avaliações, registros nos diários, orientação aos alunos, em outras questões do cotidiano, entre elas compra de materiais, eventos etc.

Eu sentia mais falta era de uma formação didático-pedagógica para a montagem das aulas, escolha dos conteúdos, que pudessem ajudar os professores no ensino das práticas, fazer um plano de aula adequado, de como montar uma avaliação.

Também tinha uma auxiliar de coordenação que, sendo professora no ensino técnico, contribuía para que acertássemos o que ainda precisava ser melhorado.

Naquele momento, a instituição lutava pela aprovação do curso que tramitava sem uma definição se seria da área de saúde ou de imagem pessoal.

No Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) da época, a formação técnica em estética estava prevista nas duas áreas citadas acima, gerando discordância para a aprovação da formação.

Finalmente, em 16 de dezembro de 2002, na última plenária do ano no Conselho Estadual de Educação (CEE) foi aprovado o 1º curso técnico em Estética Facial e Corporal do Estado do Paraná na área de Imagem Pessoal.

A formação técnica em estética também era uma luta pessoal, uma vez que, como tantas outras esteticistas, queria estudar em uma única escola, que trouxesse teoricamente um conhecimento denso para embasar minha prática.

Por não ter encontrado essa formação é que fui buscar um curso superior e em outra área. Desde que comecei a atuar como professora, meu sonho se transformou, e, então, queria ajudar a construir, por meio do meu trabalho como docente, uma escola de referência na formação de profissionais da área de estética. Hoje, este sonho está realizado. Somos uma escola de referência no estado, inclusive nacionalmente, projetada em 2 congressos e 7 jornadas científicas elaboradas do ano de 2003 a 2008 e pelos profissionais formados que são palestrantes no Brasil e no exterior.

Tínhamos ainda as disputas internas entre o objetivo de uma instituição de ordem confessional, luterana, com uma formação técnica em estética, que era gerenciada pela faculdade, mas que pertencia legalmente à educação básica, promovendo sempre discussões sobre a necessidade de sua continuidade. A

organização, a receita produzida, a conduta ética com que a formação era gerenciada e sua repercussão positiva na comunidade foi o que manteve a continuidade da formação.

E, assim, seguimos com novas turmas, já num outro modelo de estrutura curricular, mais sincronizada com a realidade dos profissionais da área.

No ano de 2005, foi excluída a disciplina de métodos e técnicas em pesquisa e a elaboração do TCC, porque, mesmo gerando produção científica para a área, era um elemento de evasão escolar pelo pouco tempo para sua elaboração, além de fazer com que os estudantes do último semestre reduzissem sua frequência às aulas práticas para aproveitar o tempo para pesquisar, especialmente os estudantes do turno noturno, que não tinham tempo para a elaboração do trabalho em outro espaço.

Somava-se a isso o fato de que alguns destes estudantes, pela faixa etária e modalidade de formação no ensino fundamental e médio, não obtiveram contato com a pesquisa e, em especial, com a disciplina de metodologia científica.

Em 2006, como parte de uma mudança no modelo de gestão, fui convidada a assumir a direção administrativo-pedagógica do Centro de Educação Profissional, criado nessa data com o objetivo de ser a unidade exclusivamente de cursos técnicos.

No meu processo de formação posso destacar como possíveis indicadores de constituição do saber docente:

- a) preocupação constante com os conhecimentos a serem trabalhados: precisão acadêmica, atualidade, efeitos e implicações com a saúde, com consciência ética do meu papel como docente;
- b) cuidado para que os alunos pudessem compreender os conceitos trabalhados;
- c) explicações que articulassem a prática profissional com os conceitos trabalhados;
- d) cuidados com relação a ser estabelecida com os alunos;
- e) busca de melhores modos de trabalhar os conhecimentos;
- f) preparo das aulas com antecedência.

Observei, a partir da minha atuação como professora, coordenadora e posteriormente diretora, algumas formas de atuação docente possíveis de serem realizadas pelos professores do ensino técnico na instituição pesquisada:

- a) utilização do modelo de colegas em que o professor repete a imagem de outro professor reproduzindo conhecimento por observação;
- b) utilização de modelos por indução, usando exemplos vivenciados ao longo da sua existência enquanto discente;
- c) a ação do coordenador que, com base na proposta do curso, conhece a formação e busca orientar o professor na execução de processos didáticos, tais como montagem de aulas, avaliações e planejamentos utilizados em sua atuação profissional;
- d) uso dos conhecimentos elaborados no processo de formação continuada proporcionado pela instituição de ensino que norteia as atividades docentes;
- e) a busca de uma formação pedagógica formal, como licenciatura ou pós-graduação em metodologia do ensino técnico, que traga subsídios para sua atuação docente;
- f) a manutenção de um saber homogêneo entre os professores promovidos pelo processo de formação continuada.

4.2 PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram analisadas questões que permeiam a identidade dos docentes: quem são esses professores, a faixa etária, área de formação, se atuam como docentes por opção ou para uma complementação de renda, o que consideram que os torna professores qualificados para o curso técnico em que trabalham, os primeiros tempos como docentes, seu perfil acadêmico.

4.2.1 Relação de gênero

Na classificação por gênero no grupo investigado, verifica-se que a quase totalidade dos docentes é do sexo feminino, havendo apenas um professor; são, portanto, 99,4% docentes do sexo feminino.

O curso técnico em estética é destinado socialmente como uma formação mais procurada pelo público feminino porque, historicamente, foram as mulheres, as precursoras do uso de cosméticos, equipamentos e técnicas para embelezamento pessoal, o que justifica a atuação feminina na docência nesta área de conhecimento. Há relatos da formulação de cremes nos domicílios há mais de 3.000 anos, cabendo à mulher essa tarefa; porém, o registro de comercialização de cosméticos em linha

industrial aconteceu por volta de 1908, por Helena Rubinstein, conforme documentado abaixo:

Viajadora de longo curso entre Europa e Austrália, ela inventa um creme para a pele – Valaze -, no fim do século XIX, que ela completa com uma série de produtos de beleza, explorados num primeiro momento no instituto londrino em 1908 e depois num segundo, em Paris, em 1912, antes de emigrar para os Estados Unidos, realizando uma produção industrial. Os cuidados do corpo se combinam aos cuidados do rosto, com ducha escocesa¹⁹, massagens, eletrólise²⁰, hidroterapia²¹. A formação de alunos se acrescenta a este cuidado... [...] Um ofício logo se esboça, destinado a se encarregar do conjunto da beleza: “esteticista”, ausente ainda nos dicionários do início do século, com função determinada pelos institutos. (VIGARELLO, 2006, p.140)

Como forma de complementação de renda desde 1886, as mulheres realizavam a venda, primeiramente de perfumes e, posteriormente, de produtos cosméticos por catálogos. Em alguns casos, instruía suas clientes quanto ao modo de aplicação, iniciando, assim, o trabalho de consultoras de beleza, como relata Klepacki (2006, p. 22).

A estética, portanto, é uma profissão que está ligada historicamente ao ato de cuidar do outro, como algumas concepções a respeito da docência apresentam o fato de ela estar ligada ao feminino. Viana (2001) salienta a questão de gênero ligada a algumas profissões, quando diz que:

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem e a docência, em especial voltada à educação infantil, mas também a áreas onde a atuação feminina é preponderante (VIANA, 2001, p. 93).

As disciplinas existentes no curso levam também a uma docência predominantemente feminina, tendo em vista a formação das graduações que

¹⁹A ducha escocesa consiste num tipo de banho propiciado por uma máquina de alta pressão capaz de disparar um forte jato d'água numa pessoa, tradicionalmente utilizado como uma forma de massagem e terapia de combate à fadiga, regulando ainda as funções do sistema circulatório.

²⁰Utilização de procedimentos eletroterápicos, no início do século XX, realizadas com correntes contínuas e alternadas para promover a estimulação da pele e de músculos da face e do corpo como referenda Vigarello (2006, p.133).

²¹Hidroterapia estética é a utilização de banhos em banheiras, utilizando, para tanto, ervas, flores, vinho e outras substâncias com fins terapêuticos.

estruturam os saberes da estética, como, por exemplo, a enfermagem, fisioterapia, farmácia, psicologia etc.

4.2.2 Formação acadêmica

Tomando como base a tabela abaixo, detalharei algumas considerações que servirão como referência inicial para a caracterização dos docentes.

Devido à composição da matriz curricular, em que os módulos são denominados *embasamento científico, iniciação às práticas, embasamento teórico e prático em estética corporal e facial*, os professores são oriundos de diversas áreas do conhecimento, tais como: medicina, fisioterapia, enfermagem, direito, administração e psicologia, conforme descrição na Tabela 1.

Alguns professores trabalham na graduação, e outros, na formação técnica, conforme suas áreas de formação; isso está descrito também na Tabela 5.

Tabela 1 - Formação acadêmica dos docentes em quantidade e respectivos percentuais

Formação acadêmica- Bacharelado ou licenciatura	Quantidade	Percentual %	Professores técnicos em estética
Administração	1	5,88	
Dança	1	5,88	1
Direito	1	5,88	
Educadora Física	1	5,88	
Enfermagem	1	5,88	
Fisioterapia	6	35,29	2
Medicina estética	1	5,88	
Medicina Veterinária	1	5,88	1
Publicidade e Propaganda	1	5,88	
Psicologia	2	11,76	
Tecnologia em Estética	1	5,88	
TOTAL	17	99,98	

Fonte: A autora, 2012.

Ainda, do grupo de docentes, seis são fisioterapeutas, incluindo o único professor. Essa situação se deve ao fato de a graduação em fisioterapia ter alguns saberes teóricos como anatomia e fisiologia, que mais se aproximam dos conhecimentos previstos na formação em estética. Uma peculiaridade é que dois desses seis fisioterapeutas são técnicos formados pela instituição onde trabalham, o que aproxima o perfil necessário à docência no segmento de estética muito mais do que pelos seus conhecimentos em fisioterapia. Pela recente história de formação em tecnologia em estética, apenas uma professora tem tal formação.

Duas áreas chamam a atenção na graduação dos docentes: a da P8, que é graduada em dança e realizou a formação técnica na escola pesquisada, atuando também profissionalmente como esteticista e professora de dança, e a da P-7, que é formada em medicina veterinária e é professora de algumas disciplinas práticas: ela é técnica formada na instituição e está no presente momento cursando uma especialização em dermatocosmética. Essa professora mudou integralmente o seu direcionamento de carreira após ter cursado a formação técnica. Hoje ela atua como docente na formação técnica e como esteticista.

Baseada em experiência pessoal, posso afirmar que muitas alunas buscam a formação técnica em estética para um redirecionamento de carreira e não apenas para ter mais uma atividade. Ao longo dos dez anos de formação, a instituição recebeu advogadas, contadoras, administradoras, professoras, farmacêuticas, fisioterapeutas, publicitárias, nutricionistas, enfermeiras, entre outras, que redirecionaram sua carreira. Os argumentos principais para tal mudança são as escolhas por formações que não combinavam com o seu perfil pessoal, o estresse gerado pela atividade escolhida na graduação e a busca pela realização pessoal.

Cabe também a reflexão da atuação feminina na docência, acumulando tarefas relacionadas aos afazeres domésticos, familiares, além do trabalho realizado na escola, o que implica a dificuldade de assumir compromissos com a formação continuada nos finais de semana. Esse tema será aprofundado no item *docência e outras atividades profissionais*.

4.2.3 Faixa etária e tempo de serviço

Observa-se maior concentração de docentes na faixa entre 30 e 35 anos. Do grupo pesquisado, todos têm outra atividade remunerada ligada à área em que exercem a docência. Deste grupo, poucos têm mais que cinco anos de atuação.

Tabela 2 - Faixa etária

Faixa etária	Número de docentes por faixa etária
De 27 a 30 anos	2
De 30 a 35 anos	10
De 36 a 40 anos	3
De 41 a 45 anos	2

Fonte: A autora, 2012.

A docência, para os professores de educação profissional, vem, geralmente, após terem um determinado tempo de experiência em suas profissões. Nas

instituições de ensino técnico, em especial da rede particular, os professores são contratados mais pela prática no segmento em que serão docentes do que pela graduação, embora seja esta última indispensável para a atuação.

A faixa etária varia entre 27 e 47 anos e, dos dezessete sujeitos de pesquisa, quatro estão há mais de oito anos na instituição. Os professores com menor tempo de docência trabalham há dois anos na instituição e são em número de três. Portanto, dos dezessete sujeitos de pesquisa, dez são docentes em um período entre 3 e 7 anos.

4.2.4 Tempo de atuação como docente

Em uma análise de Hobold (2004, p. 26), e Gomes (2006) as autoras tomam por referência os dados de autores como Sikes (1990, p. 59-96), Huberman (2000) e Marcelo Garcia (1999) para discorrer sobre o tempo de atuação como docente e sua relação com a atuação como professora.

Marcelo Garcia (1999, p. 62-64) descreve a pesquisa de Sikes, que apresenta a teoria sobre os ciclos vitais dos professores de acordo com a idade destes.

A síntese de sua teoria está descrita no quadro a seguir; nele, o pesquisador faz a análise da representatividade dos docentes para cada faixa etária e seu tempo de atuação.

Quadro 3 - Idade dos sujeitos de pesquisa de acordo com a “teoria sobre os Ciclos Vitais dos Professores”

Idade / anos	Nº de professores	Fase	Descrição da teoria
21 a 28	1	Exploração	[...] é uma fase de exploração das possibilidades da vida adulta, e de início de uma estrutura estável de vida. Os problemas de disciplina são os que mais preocupam os professores, devido à ausência de autoridade. Além disso, preocupa-os os domínios dos conteúdos. É também uma fase de socialização profissional.
28 a 33	7	Transição	É uma fase de estabilidade no posto de trabalho para uns e a procura do novo emprego para outros. Nesta fase, os professores começam a estar mais interessados no ensino do que no domínio do conteúdo.
34 a 40	6	Estabilização	[...] encontram-se num período de grande capacidade física e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmos. É uma fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e, às vezes, procuram promoção.
40 a 50/55	3	Maturidade	É a fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles sobre quem recaem muitas das responsabilidades e o fazem porque acreditam que é o que devem fazer. Contudo, essa reação não é igual para todos. Alguns professores não se adaptam

			às mudanças e ficam amargurados, críticos e cínicos.
--	--	--	--

Fonte: A autora com base em Hobold (2004, p. 27).

De acordo com a teoria de Sikes (1985) expressa por Marcelo Garcia (1999, p. 62), na relação entre faixa etária e a docência é possível constatar que os professores entrevistados se encontram em fases distintas. Predominantemente, 41,1% estão na 2ª fase, ou de transição, e 35,2% estão na 3ª fase, que é a de estabilização.

O fato de estarem nas fases descritas parece indicar que já adentraram num período maior de estabilidade na profissão, ou seja, não são professores preocupados mais com a ausência de autoridade do que com o seu papel como mediadores do conhecimento. A idade pode auxiliar a ponderar suas atitudes em relação a alguns acontecimentos; certamente, sua maior experiência de vida serve como auxiliar nas decisões e estratégias pedagógicas. Hubermann (1985), descrito em Marcelo Garcia (1999, p. 64), pretende superar a aparente linearidade das fases identificadas por Sikes. Para isso, apresenta as fases, mediante as quais os professores entrevistados seguem representados:

Quadro 4 - Tempo de docência dos entrevistados

Tempo de carreira	Nº de professores	Fases/temas	Descrição de cada fase
1-3	8	Entrada na carreira ou hesitação	Traduz o entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os alunos, de fazer parte do corpo profissional.
4-6	5	Estabilização	Caracteriza-se por um maior sentimento de facilidade no lidar com as classes, domínio do repertório básico de técnicas de ensino, assim como por ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos estudantes.
7-25	4	Diversificação	Não é uma fase igual para todos os professores. Para alguns professores, as suas energias são canalizadas principalmente para melhorar a sua capacidade como docente: diversificam métodos de ensino, experimentam novas práticas e, com frequência, procuram fora da classe um estímulo profissional. Outro grupo de professores centra seus esforços na procura de uma promoção profissional através do desempenho de funções administrativas. Um terceiro tipo de professores caracteriza-se por ir pouco a pouco reduzindo seus compromissos profissionais

Fonte: Marcelo Garcia, 1999, p.64.

Norteando-se pelas fases acima apresentadas por Hubermann, Marcelo Garcia (1999, p. 64) percebi que quase metade dos professores entrevistados encontram-se na fase de entrada da carreira ou hesitação. Nesta fase os professores ainda estão se deparando com situações de dificuldade em relação à

transmissão de conhecimentos, ao material didático etc. O estágio da descoberta traduz um entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estarem, finalmente, em situação de responsabilidade tendo a sua sala, os seus alunos. Outro aspecto salientado é por se sentir colega num determinado corpo profissional, dificuldades com os estudantes, grande alteração do tempo e sentimento de isolamento, etc.

A fase de estabilização, entre os 4 e 6 anos, ainda de acordo com Marcelo Garcia, faz-se muito importante para os professores, visto que, nessa etapa, eles e elas atuam de forma mais independente e, de uma maneira geral, sentem-se razoavelmente bem integrados com os colegas. Para os professores do ensino técnico é a fase de ter mais consciência da sua condição docente, visto que, antes de assumir a docência, eles são profissionais do mercado, que buscam uma nova atividade, utilizando seus saberes da prática. Esta fase tem 29,4% dos professores.

Já na fase da experimentação ou diversificação, o professor pode buscar um novo enquadramento, seja assumindo funções administrativas, seja reduzindo seu tempo de dedicação à docência, ou “sentir um ligeiro sentimento de rotina ou crise existencial real em relação à continuação da carreira”, conforme pesquisas de Huberman (*in* Marcelo Garcia, 1999, p. 65).

Somadas as duas faixas, a saber, hesitação ou início de carreira e estabilização, temos o maior percentual dos professores pesquisados, que é de 76,4%. Os outros 23,5% encontram-se no início da fase de diversificação. Conforme experiência pessoal, percebi que houve pouco objetivo de mudança ou redirecionamento de carreira, visto que a docência é tida como esta opção.

4.2.5 Níveis de atuação

O Quadro 5 mostra a caracterização dos sujeitos, descreve a idade, o tempo de docência, o tempo de atividade na instituição, em que atividade está além da docência e qual a sua formação acadêmica. Dessa maneira, é possível verificar certas características.

Quadro 5 - Caracterização dos professores entrevistados

Sujeitos de Pesquisa	Idade	Tempo de Docência	Tempo na Instituição	Atuação Profissional	Formação Acadêmica			
					Ensino Médio	Ensino Médio e Técnico	Graduação	Pós-Graduação
P1	47	5 anos	5 anos	Esteticista	X	Téc. estética	Fisioterapia	
P2	36	3 anos	3 anos	Fisioterapeuta	X		Fisioterapia	Psicomotricidade Escolar e Osteopatia
P3	27	3 anos	3 anos	Esteticista e Fisioterapeuta	X	Téc. estética	Fisioterapia	Cosmetologia aplicada à estética
P4	33	3 anos	2 anos	Esteticista	X		Tecnóloga em estética	Fitoterapia
P5	38	7 anos	6 anos	Adm. de salão de beleza	X	Téc. Informática	Educação Física	Medicina e Ciência do Esporte
P6	41	8 anos	8 anos	Psicóloga	X		Psicologia	Saúde coletiva e Mestrado em Educação
P7	31	2 anos	2 anos	Esteticista	X	Téc. estética	Medicina Veterinária	Dermocosmética
P8	32	7 anos	2 anos	Prof. de Dança e Esteticista	X	Téc. Estética	Licenc. em Dança	
P9	30	2 anos	2 anos	Massoterapeuta	X	Mecânica	Fisioterapia	Acupuntura
P10	32	5 anos	5 anos	Advogada	X		Direito	Doutoranda em Direito Laboral
P11	32	7 anos	4 anos	Esteticista	X		Fisioterapia	Fisioterapia Dermatofuncional
P12	46	9 anos	9 anos	Adm. Empresa Cosméticos	X		Psicóloga	Recursos Humanos
P13	32	2 anos	2 anos	Coordenadora de RH		Contabilidade	Enfermagem	Oncologia
P14	35	3 anos	3 anos	Adm. Empresas e maquiadora	X		Administração de Empresas	
P15	33	9 anos	9 anos	Esteticista	X	Design de interiores	Fisioterapia	Mestrado em Tecnologia da Saúde
P16	34	5 anos	5 anos	Publicitária	X		Comunicação Social	Marketing
P17	38	7 anos	7 anos	Médica em Estética	X		Medicina	Medicina Estética e Ortomolecular

Fonte: A autora, 2012.

Alguns professores cursaram uma formação técnica, tendo esta sido realizada antes ou após a graduação. O objetivo de pontuar tal observação foi o de analisar se esses professores seguiram a carreira pela qual optaram no ensino técnico.

Um percentual de 52,8% dos professores cursou o ensino médio regular, 23,8% cursaram alguma formação técnica integrada ao ensino médio e 23,8% realizaram a formação técnica em estética após a graduação. As professoras que cursaram o ensino técnico após a graduação realizam atividades profissionais voltadas mais à formação técnica do que à graduação.

Do grupo de 17 docentes, os professores P4, P5, P8, P11, já eram docentes antes de serem professores do ensino técnico. Todos os outros iniciaram sua carreira docente no ensino técnico e, posteriormente, foram convidados a atuar em outros níveis, como é o caso das professoras P9, P14, P15 e P17.

Essa característica demarca a valorização do docente em relação ao mercado de trabalho. É comum o professor, após ter iniciado suas atividades como docentes, ser convidado para palestras, cursos e outros eventos, como ocorre em algumas outras áreas.

Além disso, os professores que atuam como esteticistas são muito procurados pela clientela, visto que, segundo relatos das clientes dessas professoras, “quem sabe tanto que pode ensinar, está mais preparado para atender”.

Outra característica a ser levada em consideração é que 41% das professoras atuam como esteticistas. Essa vinculação com o mercado de trabalho na área em que atuam como docentes é extremamente produtiva para sua condição de professoras.

Neste sentido, podemos correlacionar a atividade profissional ao conteúdo ministrado. Os professores trazem das suas práticas diárias as sugestões para o bom desenvolvimento profissional do seu aluno. Trabalhando como esteticistas, mantêm-se sempre atualizados com as novas tendências e tecnologias em cosméticos e equipamentos.

4.2.6 Vínculo profissional e a relação com a formação continuada

Os professores mantêm regulares as suas cargas horárias no semestre por terem sempre a mesma disciplina. O que pode variar é o número de turmas propostas para o semestre. Algumas disciplinas, pela organização da matriz curricular e oferta, podem acabar antes do término do semestre ou módulo.

Tomamos como exemplo a disciplina de pré e pós-operatório de cirurgia plástica, que tem 40 horas/aula, sendo 4 horas/aula por semana, o que perfaz 10 encontros. As disciplinas ocorrem em múltiplos de 2h aula para disciplinas teóricas e 4 horas/aula para disciplinas práticas, em virtude de que alguns procedimentos da prática são longos e não seria possível aprendê-los em um tempo menor. A carga horária mínima de cada disciplina é de 20h/aula e a máxima, de 120 horas/aula.

Esta última, a de técnicas de atendimento ao cliente, que é o estágio interno, é dividida entre três professoras. A divisão ocorre para que os alunos tenham três perfis diferentes de supervisoras, o que facilita o aprendizado da gestão de serviços. Mesmo que as professoras sigam o mesmo planejamento, são índoles diferentes que agregam conhecimento nos seus múltiplos aspectos.

Para ilustrar a carga horária de cada professor, segue na Tabela 3:

Tabela 3 - Carga horária semanal exercida na docência

Número de professores	Carga horária exercida no ensino técnico
2	6h
5	8h
1	10h
3	12h
2	16h

Fonte: A autora, 2012.

Dos dezessete entrevistados, três exercem a docência por 4h semanais, e outros três por 12h, dois por 6h, dois por 16h, cinco por 8h, uma por 10h, três por 12h, dois por 16h. Apenas um dos docentes, o P-15, atua por 36 horas semanais. A maioria atua entre quatro e 12 horas semanais.

Esta docente com 36 horas ministra aulas em três disciplinas da prática, sendo duas para alunos do 2º módulo do curso, conforme matriz curricular já citada e uma para alunos do 3º módulo, o que proporciona uma carga semanal relativamente alta perante os outros docentes.

Cabe ressaltar que a P-15 é docente nos dois turnos.

Observa-se que apenas um exerce exclusivamente a docência, mesmo tendo carga horária reduzida. É característico nesse segmento que o docente exerça outras atividades relacionadas à sua graduação ou de outra natureza. Não se considerou, aqui, o trabalho realizado fora da escola, como preparação de aulas, materiais, pesquisas e leituras.

Algumas instituições de ensino técnico têm, como premissa básica, contratar o professor com carga horária máxima de 20h/aula por semana, o que permite ao docente manter-se vinculado com o mercado de trabalho, promovendo experiência prática e facilitando a interligação com o mercado profissional da área. Essa ação exige atualizações constantes.

Em contrapartida, os professores relatam a valorização que seus empregadores oferecem a eles quando informam, em seus locais de trabalho, que são professores na área em que atuam. Isso gera confiança e credibilidade maior em sua atividade.

O PFCP busca valorizar a condição docente, como relatam os pesquisados:

Comecei a pensar mais como ensinadora e não como médica ensinadora (P-17)

Das que participei (Formação Continuada) fez-me avaliar melhor as condutas em sala de aula e do meu papel de professora. (P-1)

Melhorei na aplicação da prova teórica, mais clareza no papel do professor em relação aos alunos, interpessoalidade. (P-15)

Cada formação no nível técnico (refere-se ao seminário específico) me acrescenta informações sobre os professores e suas disciplinas e isso interfere diretamente na minha formação e na minha disciplina. (P-6)

Destaque-se, aqui, a entrevistada P-17, que se expressa como ensinadora e não como professora.

A questão da condição docente já foi abordada em reuniões pedagógicas. A primeira pergunta feita aos professores foi: “Como você se apresenta quando tem de dizer a sua profissão?”.

Muitos professores se surpreenderam ao perceber que colocavam a formação acadêmica da graduação à frente de sua apresentação, mesmo não atuando mais no segmento, como é o caso da P15, que exerce 36 horas semanais como professora, e 10 horas como fisioterapeuta, mais objetivamente na área de estética. Apenas a P8 e P5, que são licenciadas e atuam como docentes em outras instituições, responderam que são professoras.

Alguns professores do ensino técnico têm dificuldades em se ver como professores de fato, apesar de todos serem registrados como tais. Isso pode estar relacionado ao fato de terem poucas aulas semanais, de não estarem em outro segmento educacional, pela questão mais pragmática da relação do professor do

ensino técnico com seus alunos, tendo a visão de que não estão ali para serem professores, mas, sim, para “darem umas aulas” daquilo que conhecem.

Apontar a ideia de valorização do ser docente como sujeito socialmente constituído é o que documenta a seguir Teixeira:

Não se trata de saber se estamos no campo ou na cidade, se em um barco ou se em uma sala de aula, se o que se ensina é português, física, matemática ou história, trabalhando-se com este ou aquele método ou projeto. O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. Pode haver ou não este ou aquele livro, um quadro de giz ou um *Data show*, o docente pode estar em uma universidade ou numa escola infantil, em uma cidade, um bairro, um ou outro país. Desde que haja esta relação, a docência se estabelece. O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos socioculturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

4.2.7 Docência e outras atividades profissionais: as longas jornadas

Deste grupo, apenas dois professores tem maior carga de trabalho como professores do que em outras atividades profissionais. A maioria dos docentes exercem outras atividades ligadas ou não às disciplinas nas quais são docentes.

Mais da metade dos dezessete docentes entrevistados, ou seja, 65% têm carga horária superior a 40 horas semanais em atividades profissionais.

A outra metade tem carga horária adicional de, no mínimo, 20 a 40 horas semanais, exceto a P16, que, no momento da pesquisa, se encontrava com apenas 4h/aula semanais.

Isso permite afirmar que a atividade precípua nem sempre é a docência, o que não necessariamente interfere no desempenho como professor para alguns. Consideramos ser esse um dos fatores de menor adesão aos programas de formação continuada, visto que o mercado de estética, onde a grande maioria atua, tem atividades específicas no período das manhãs de sábado, coincidindo com as formações continuadas. O programa é informado com antecedência, porém, alguns têm dificuldades em se organizar.

No início de 2011, num esforço de tentar ajustar a questão das formações aos sábados, a instituição conversou com o grupo para mudar o dia da formação.

A escolha foi pela manutenção das formações aos sábados, mesmo que isso gerasse algumas dificuldades, pois as tarefas existentes nas outras atividades profissionais não permitiriam a ausência durante a semana no período da tarde,

visto que, pela manhã e à noite, os professores ministram aulas tanto na instituição de ensino técnico quanto em outras escolas ou exercem atividades em empresas das quais não podem se ausentar. Constatou-se que a maioria dos entrevistados tinha uma carga intensa de trabalho.

Marin e Sampaio (2004, p. 1204) discutem, em suas pesquisas, a precarização do trabalho docente, fruto de determinadas condições econômicas e sociais que incidem sobre o cotidiano pedagógico, dizendo:

Os problemas ligados à precarização docente do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação e atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno de políticas públicas.

As atividades exercidas em outro ambiente profissional, nem sempre ligadas especificamente à sua docência, somadas às atribuições das tarefas familiares e domésticas, preponderantemente do gênero feminino, podem restringir o tempo disponível para o exercício profissional e para os processos de formação continuada. A isso se soma o fato de que as atividades como profissional em estética, área de atuação da maioria dos professores, tem muita procura aos sábados, o que leva a uma análise da justificativa de menor adesão à formação continuada, que é geralmente ofertada nesse dia pela instituição em que atuam essas professoras.

Vê-se nelas, então, profissionais com multitarefas, o que restringe tanto a participação no PFCP quanto na organização do material didático, planejamento e elaboração de aulas, materiais de apoio etc.

Nas pesquisas de Gomes (2006, p. 67) essa realidade multiprofissional é identificada nos professores do ensino médio, os mais próximos, em termos de atuação, dos professores do ensino técnico, quando também não atuam no médio integrado ao técnico. Ela traz uma perspectiva da transformação do cotidiano pedagógico dos professores que acaba por transformá-los em *tarefeiros*, estabelecendo uma rotina de permanecer ano após ano com o mesmo material, para as mesmas disciplinas, sem um questionamento do que fazem, para que fazem, ou uma reflexão a respeito dos resultados alcançados por seus alunos, somados às deficiências de uma formação inicial que os leve a refletir sobre o seu papel enquanto professores. Essa reflexão leva a pensar sobre os *sobrantes* da

sociedade atual, descaracterizando o professor, no caso do ensino técnico, do seu papel também de pesquisador da educação, como aponta a autora citada.

Nessa perspectiva ela toma por referência as pesquisas desenvolvidas por Kuenzer (199, p.182), que utiliza o termo sobranter, quando salienta que:

Nessa concepção de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção de identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica os baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobranter.

Cabe ressaltar que o processo de formação continuada é remunerado no valor da hora/aula do docente. Entretanto, as atividades profissionais específicas da área têm maior remuneração, dependendo da experiência do profissional e da atividade exercida, o que, sob esse aspecto, não torna nem a docência atrativa, nem os compromissos por ela impostos.

Uma questão a ser considerada é que, independentemente das questões acima citadas, para exercer a atividade como docente do ensino técnico, o professor tem de frequentar processos de formação em serviço, como exigência legal para a atuação descrita na deliberação do CNE 04/99, o que exige uma reorganização de tempo, visto que o professor da escola pesquisada tem de participar de, no mínimo, quatro encontros anuais do programa, o que pede uma organização também para essa atividade.

4.2.8 Atividades culturais presentes na vida dos profissionais

Dentro dessa ótica do excesso de trabalho, foi realizada uma análise junto aos professores sobre as atividades culturais por eles desenvolvidas.

O objetivo proposto para pesquisar essas informações foi tratar sobre o universo cultural desses docentes, a observação sobre o seu cotidiano, identificando quais atividades esse professor desenvolve, onde ele busca argumentos para formar suas opiniões, como se mantém atualizado e, além disso, verificar se ele, apesar da rotina exaustiva de trabalho, busca atividades de lazer e culturais.

O que se percebeu com essa questão foi que, das 26 possibilidades disponibilizadas, os itens mencionados pela grande maioria foram:

Tabela 4 - Atividades culturais: as preferências dos professores

Número de respostas	%	Atividades
13	76,4	Navegar na internet.
11	64,7	Pesquisar temas na internet para as aulas.
9	52,9	Ler revistas e vídeos relacionados à estética.
7	41,1	Ouvir música.
8	47,0	Ir à igreja.

Fonte: produção pessoal, 2011.

A questão da comunicação no século 21 está focada preponderantemente nas redes sociais e mídia televisiva. Alguns professores usam as mídias sociais para manter um relacionamento mais próximo com os alunos. Isso pode gerar transtornos quando esses docentes expõem sua vida pessoal nas redes, gerando, com essa ação, uma possível vulnerabilidade para eles através da exposição de sua privacidade.

É perceptível o pouco ou nenhum investimento em lazer, visto que as opções cinema, exposições, teatro, coral, aula de dança e de música, e viagens foram atividades respondidas esporadicamente ou simplesmente inexistentes na vida dos profissionais.

As condições de trabalho, a carga horária semanal, as aulas ministradas no período da noite, as inúmeras tarefas familiares e domésticas acabam por justificar tal cenário, embora outros fatores possam também ser considerados.

Isso está identificado nas pesquisas de Marin e Sampaio (2004, p.1210), apontando que "a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais". De acordo com as mesmas autoras,

O estudo realizado pela UNESCO (2004) no país revelou que os maiores indicadores nessa área foram de que 62% dos professores nunca frequentaram um concerto de música erudita, 14% não frequentavam museus e 17% não frequentavam teatro; 33% assistiam a fitas de vídeo uma vez por semana, 49% iam ao cinema algumas vezes por ano.

Um dado que chamou a atenção foi o da leitura reduzida na área de educação, como segue na Tabela 5:

Tabela 5 - Leitura de materiais na área de educação

Leitura de revistas na área de educação em percentuais	Leitura de livros na área de educação em percentuais
23,5%- sempre	1% sempre
41,3% - nunca	81,36% nunca
17,64% - às vezes	35,4% - às vezes

Fonte: a autora, 2012.

Os dados mais expressivos foram de que 81,36% nunca leram um livro na área de educação e de que 41,3% nunca leram uma revista nessa área.

Ainda, de acordo com as pesquisas da UNESCO, apontadas em Marin e Sampaio (2004, p.1211), apenas 47, 9% leem revistas especializadas em educação, habitualmente ou sempre, 46,5% leem às vezes, o que demonstra o desafio em inserir os professores do ensino técnico nas leituras pertinentes ao seu trabalho.

4.3 ELEMENTOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na avaliação sobre o PFCP foram analisados os elementos didáticos indicados pelos professores e a contribuição da formação continuada realizada. O saber didático é necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e eficazes. Seja de forma implícita ou explícita, o professor intui quais são os saberes didáticos que dão a ele, as condições para a realização de uma boa aula.

Para Candau (2011, p. 13):

A didática ocupa-se da busca do conhecimento necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino aprendizagem se realize de maneira que de fato viabilize a aprendizagem pela maioria da população.

Estudos realizados por Martins (1989, p.176) em meados da década de 80, abordam a didática não como guia, mas como expressão de uma prática determinada num momento histórico determinado. Dessa perspectiva a autora propõe que: “a didática terá de se transformar numa disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada”.

A didática permeia as ações docentes sejam estas do ensino formal ou informal. Muito se houve falar que aquele professor não tem didática como um professor que ensina de modo inadequado.

Entendida como âncora da ação docente a didática é necessária à atuação do professor também como suporte à sua ação de ensinar. Nas palavras de Libâneo (1994, p.12) ela é vista como uma instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica para que se realize satisfatoriamente o trabalho docente, e o professor tenha condições de criar sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações específicas conforme o contexto social em que ele atue.

Ainda para o mesmo autor:

A didática é uma matéria de integração: ela se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, p. 11)

Veiga (2008, p.8) considera a didática como a teoria da docência e esta se encontram em estreita relação com os conceitos de planejamento, objetivo, conteúdo, método e avaliação.

Classicamente, a didática é um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e com os interesses dos alunos. Para tanto, requer um espaço teórico-prático, a fim de compreender a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato (VEIGA, 2008, P.8).

Para a autora, o domínio do conhecimento da didática é essencial para o exercício da docência e apresenta-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico: é imprescindível para o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores. Para tanto abordaremos as categorias eleitas iniciando pelo planejamento.

4.3.1 Planejamento

O planejamento foi um dos itens menos expressados pelos respondentes. É possível avaliar que, por ainda ter sido abordado como tema no PCFP, os professores pesquisados não dimensionem a relevância do planejamento na ação docente e, possivelmente, nas ações cotidianas.

Quando planejamos, ato tipicamente humano que ganha cada vez mais importância numa sociedade complexa, temos que ter a dimensão do objetivo a ser alcançado.

Mas o que é planejamento e para que planejamos?

Planejar em uma das descrições de Libâneo (1994) consiste em prever e decidir sobre: o que pretendemos realizar, o que vamos fazer, como vamos fazer, como analisaremos a situação a fim de atingir um determinado objetivo. Na sua concepção essa ideia não é totalmente errada, porém, é muito mais abrangente. Para o autor, o planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Na área de educação existem vários planejamentos necessários que variam em abrangência e complexidade.

De acordo com Libâneo (1994, p.221):

Há três modalidades de planejamento, articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O planejamento de um sistema educacional esta na dimensão das esferas políticas educacionais a nível federal, estadual ou municipal e encontra-se num outro viés da atividade objetivando intenções políticas além do planejamento como ato organizador das atividades.

Para Luckesi (1995, p. 105), “O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometido”.

Essa ideia é corroborada por Libâneo (1994, p.222) que afirma ser o planejamento:

Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais: tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam as sociedades de classe.

O processo de planejamento didático ou de ensino envolve operações mentais como: analisar, refletir, definir, selecionar, estruturar, distribuir ao longo do tempo; prever formas de agir e organizar. O resultado final desse processo é o plano didático.

Em geral, sob a forma de um documento escrito, o planejamento registra a previsão de atividades docentes para o próximo período. Se isso ficar apenas no plano mental o professor incorre no risco de “se perder” ao executar um plano. Existem três subdivisões ao planejamento didático ou de ensino:

- a) Planejamento de curso;
- b) Planejamento de unidade didática ou de ensino;
- c) Planejamento de aula.

O Planejamento de curso é a previsão dos conhecimentos a serem desenvolvidos e das atividades a serem realizadas em uma determinada classe, durante certo tempo, geralmente durante o ano ou semestres letivos. O resultado desse processo é o plano de curso que é a previsão do trabalho docente para o semestre ou ano letivo, afirma Luckesi (1995, p. 107). Ele é um resultado final do planejamento e que segue a seguinte ordem:

- a) levantar dados gerais sobre as condições do aluno, fazendo uma sondagem inicial. Esses dados podem ser conseguidos com o coordenador ou diretor da escola;
- b) propor objetivos gerais e definir objetivos específicos a serem atingidos durante o período letivo estipulado;
- c) indicar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o período;
- d) estabelecer as atividades e procedimentos de ensino e aprendizagem adequados aos objetivos e conteúdos propostos;
- e) selecionar e indicar recursos a serem utilizados;
- f) escolher e determinar as formas de avaliação mais coerentes com os objetivos definidos e conteúdos a serem desenvolvidos.

Para tanto no curso técnico pesquisado, essa orientação é feita ao professor pelo coordenador de curso que disponibiliza conteúdos propostos no plano de curso aprovado pelos órgãos normatizadores e ainda orienta a melhor forma para atingir tais objetivos. Cabe ao professor trazer conteúdos atualizados para a discussão, a fim de sejam trabalhados e inseridos no planejamento.

A formação técnica, pela sua característica mais pragmática trabalha o conteúdo para atingir práticas imediatas, tendo como pano de fundo, fundamentos teóricos que embasam em caráter instrumental.

A partir desse planejamento de ensino é elaborada a sequência do plano de aula onde detalhadamente o professor “organiza” junto com o coordenador a ordem dos conteúdos mais apropriada para o aprendizado utilizando para isso, recursos

didáticos necessários e levantando, ao final da aula, as dificuldades apresentadas tendo como superá-las, posteriormente.

Com uma aula bem planejada, o professor tem mais facilidade para atingir seus objetivos lembrando que o resultado final de um bom plano é uma boa aula e de uma boa aula é uma boa avaliação com bons resultados.

O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. O professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula. Sabemos que o êxito não depende unicamente do professor e do seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores. Entretanto, o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos (LIBANEO, 1994, p. 243).

O Planejamento com o coordenador visa atingir o objetivo de promover o diálogo entre os componentes curriculares, o processo de integração entre disciplinas, a fim de organizar os conteúdos a serem ministrados. Por exemplo, a descrição das características do tecido conjuntivo deve anteceder a aplicação de procedimentos práticos na pele, por exemplo. O planejamento também aperfeiçoa o uso de materiais e equipamentos utilizados nas mesmas disciplinas o que permite maior número de equipamentos por turma, facilitando o aprendizado.

Devido à rotina de trabalho dos professores serem distintas, os professores das disciplinas de núcleo comum, são orientados pelo coordenador, para se reunir e posteriormente apresentar uma proposta de planejamento que contemple os itens por ele indicados. Assim, num processo de aperfeiçoamento é montado o planejamento.

4.3.2 A intencionalidade contida no planejamento

A prática educativa é um fenômeno social no qual estão inseridos processos formais e não formais de educação. Sendo uma atividade preponderantemente humana e necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, esta precisa cuidar da formação dos indivíduos e prepará-los para uma ação ativa e transformadora.

Na afirmação de Libâneo (1994, p. 17) não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade e esse processo acontece em dois sentidos: amplo e restrito.

De acordo com Luckesi (1995, p.102):

O agir que articula fins e meios parece ser a maneira mais consistente de agir humano, uma vez que, por seu modo de ser historicamente construído, o homem não se contenta com uma forma “natural” de ser; ao contrário, tem necessidade de modificar o meio para satisfazer suas necessidades.

No sentido amplo a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social nos quais os indivíduos estão inseridos pelo simples fato de existirem socialmente.

No sentido estrito a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução, mediante uma ação consciente, deliberada e com um plano específico.

Para Luckesi, “O processo educacional onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivo e lhe provê condições e meios de ação”.

A intencionalidade na educação é um aspecto que define qual o objetivo da instituição ao promover educação. Libâneo afirma que:

A educação intencional refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir, seja ele o pai, o professor ou os adultos em geral (LIBÂNEO, 1994, p.17).

Para Castanho (2008, p. 35), “A educação – e dentro dela o ensino, um dos componentes fundamentais, ao lado da aprendizagem – é um processo basicamente intencional e, mais do que isso, planejado, preparado, predisposto”.

De acordo com Veiga (2008, p. 11) a educação, nas sociedades mais complexas como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que pressupõe o traçado de objetivos e a indicação de meios para atingi-los, elencando metas, fixando prazos para sua implementação, alocando recursos para a realização no tempo previsto e instituindo meios de avaliação dos resultados.

Esta relação se estabelece num tempo histórico determinado, dentro de uma sociedade e no contexto das relações sociais existentes naquele determinado grupo cultural.

Em uma análise filosófica sobre a intencionalidade, Oliveira (2002) pesquisou as obras de Freire que fundamentam as reflexões do autor acerca do valor intrínseco entre cultura-conscientização e liberdade.

A ideia central, que perpassa toda a obra de Paulo Freire, é a necessidade de conscientizar, tanto educadores quanto educandos, que “ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente” (Freire, 1970, p. 68). Isto é, à medida que os saberes são trocados, se constrói, conjuntamente, um novo saber; é justamente esse processo que favorece a autonomia do educando. Ele se posiciona se limita no campo da pedagogia existencialista. Isto é, concebe o homem como um ser de relações que está no mundo e com o mundo. (OLIVEIRA, 2002, p.220).

Para Castanho (2008, p.37) “Educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce. A transmissão da cultura, mesmo nas organizações sociais primitivas é feita por meio de práticas formalizadas”.

Na escola pesquisada uma característica preponderante é a visão que o estudante e a sociedade faz dos egressos. É recorrente a percepção de que os estudantes dessa formação possuem um comportamento próprio e inerente aos oriundos daquela instituição, dotados de um comportamento ético, de uma característica formal ao se apresentar, com um vocabulário técnico diferenciado.

Essa observação reflete a intencionalidade do projeto pedagógico através dos egressos que demonstram um perfil distinto das demais formações similares no mercado.

Essa característica pode ser validada pelas palavras de Veiga:

Para ensinar é preciso compreender que a intencionalidade educativa não é linear, nem independente do contexto social. Uma reflexão sobre intencionalidade do ensino é uma reflexão sobre o destino do educando sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos (VEIGA, 2008, p. 20).

Para que o professor possa trabalhar de forma coerente com a intencionalidade da instituição ele tem que ter clareza sobre os objetivos que a escola pretende ao propor educação. Sem essa clareza todos os outros elementos didáticos propostos não darão conta de atingir as metas desejadas para o estudante, futuro profissional dentro da sociedade.

4.3.3 Planejamento de atividades didáticas

Para que planejamos? Qual a finalidade de um planejamento? Em qualquer ramo da atividade humana o planejamento contribui para atingir objetivos desejados, superar dificuldades, controlar a improvisação.

Segundo Luckesi (1995, p.102):

O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional.

Ainda segundo o autor, o plano de ação docente em termos de adequação ao perfil dos seus alunos deve prever:

- a) diagnosticar características e interesses do grupo de participantes;
- b) ajustar o plano a essas características e interesses;
- c) criar situações de aprendizagem que estimulem a ação do grupo.

Com o mesmo objetivo, o planejamento escolar segue a mesma lógica e tem como finalidade:

- a) prever as dificuldades que podem surgir durante a ação docente, para poder superá-las com economia de tempo;
- b) evitar a repetição rotineira e mecânica de cursos e aulas;
- c) adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos;
- d) adequar os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação aos objetivos propostos;
- e) garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível;
- f) explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente;
- g) facilitar a preparação de aulas; selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas o professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

De acordo com Libâneo (1994) o planejamento é necessário para o professor se assegurar do que é necessário ser ensinado. Expressa o autor:

O planejamento não é meramente uma atividade burocrática. Grande parte do êxito da ação docente está no planejamento didático. Uma aula bem planejada requer pesquisa, empenho e dedicação. Para que o professor tenha segurança do que está ensinando é necessário um bom planejamento (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Em especial, no nível técnico em que os professores não tem uma formação pedagógica específica, é necessário que se olhe para o planejamento como um

roteiro sistematizado a ser seguido. De nada adianta um bom planejamento sem uma boa execução, ou seja, sem conteúdo.

As respostas expressas ao serem perguntados sobre o que “o professor considerava necessário no início da carreira” foi:

- a) em primeiro lugar com 70%, “como administrar o tempo das aulas”;
- b) a segunda resposta foi “a segurança para responder ao que os alunos iriam perguntar” com 52%;
- c) de acordo com os entrevistados, como terceira opção, o que dificultava o seu processo docente, era a falta de conhecimento pedagógico para poder preparar as aulas com 49%.

As três respostas acima expressam a necessidade do planejamento como uma ação docente necessária.

Uma das atividades básicas da qual depende em grande parte o êxito da ação docente é o planejamento didático. Talvez seja a atividade que menos preocupa os professores e a que se realiza de forma mais desvirtuada. “Falha-se quanto aos reais objetivos do planejamento quando se faz dele mera atividade burocrática, um trabalho a mais a ser cumprido pelos professores que não se apercebem de suas finalidades”. (CRUZ, 1993, p.50)

Um bom planejamento de acordo com Libâneo (1994, p. 226) tem que seguir princípios norteadores adequados para atingir os objetivos desejados. Algumas características que o plano deve conter:

- a) ser guia de orientação – pois neles tem que estar estabelecida as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente;
- b) ordem sequencial – É a previsão do trabalho que garantirá a coesão existente entre as várias atividades;
- c) flexibilidade – É a possibilidade de adaptar-se ao plano mediante situações não previstas. O plano terá como objetivo satisfazer os interesses e as necessidades dos alunos, sem afastar-se dos pontos essenciais a serem trabalhados. Terá também que permitir a inserção de subtemas não previstos e questões que enriqueçam os conteúdos por desenvolver;
- d) objetividade e funcionalidade – Consiste em considerar as condições de realidade, adequando o plano ao tempo, recursos disponíveis e

características dos alunos atendendo aos interesses e necessidades de forma funcional e prática;

- e) precisão, clareza e coerência – O plano irá conter como característica um enunciado com linguagem clara, limpa e precisa para não gerar dupla interpretação;

A isto se soma a ideia de Carvalho (1973, p. 87) de que:

Por ser fruto de um processo, não pode ser estático, rígido, pois “em contato direto com os planos, novas ideias nos podem ocorrer, novos enfoques nos parecerão mais oportunos, e seria inadequado nos atermos ao que planejamos e deixarmos de lado uma atuação mais conveniente e mais inspirada. Planejamento criterioso e flexibilidade em sua execução são normas que não se contradizem. Tudo o que vise a tornar nosso trabalho mais eficiente, ou a ajustá-lo às necessidades dos educandos deve ser empregado pelo professor competente e esclarecido”.

Planejar, portanto é refletir, prever, criar, agir com flexibilidade suficiente para não impedir que mudanças necessárias sejam feitas ao longo do caminho promovendo um melhor resultado final de acordo com a intencionalidade que se tem.

Na investigação à questão de como os professores definiriam o PFCP, o planejamento, ou a falta dele, apareceu como resposta de três dos dezessete professores.

Boa, porém poderia ser mais objetiva. (P-4)

É muito boa, porém em alguns encontros o tema não foi tão interessante. (P-4)

Em desenvolvimento, precisa ser mais pontual, focada em um tema somente. (P-16)

Boa mas sem muito atrativo. (P-5)

Não foi observado um planejamento sequencial do PFCP. Os professores são convidados a se manifestar para pedir no fim de cada ano letivo, quais os temas gostariam que fosse abordado na formação continuada. Alguns se manifestam, outros não sabem exatamente o que necessitam para se tornarem melhores professores, exatamente por não possuírem uma formação pedagógica prévia à sua iniciação à docência e não conhecerem a linguagem técnico pedagógica que define as suas necessidades.

A isso cabe à afirmativa de Camillo Cunha (2011) que “até para se ter dúvidas tem que se ter conhecimento “valorizando que quem não sabe o que

necessita tem dificuldades de julgar o que é necessário para a continuidade do seu aprendizado.

4.3.4 Objetivos de ensino

Quando se fala em objetivos, a ideia de resultado final é o que nos vem à mente. De acordo com Libâneo (1994, p. 120) os objetivos,

Expressam propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção.

O autor expressa que os aspectos mais importantes vinculados ao objetivo são o de atender às necessidades e expectativas da formação cultural exigida pela população, os valores expressos nos propósitos das forças políticas dominantes do sistema social e os conteúdos básicos das ciências. Essas três referências não podem ser tomadas isoladamente, pois mesmo estando interligadas, estão sujeitas a contradições.

Isso significa que a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções determinadas para a prática educativa.

Os *objetivos gerais* expressam propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino. Os objetivos específicos atenderão a cada matéria de ensino, conforme os graus escolares e níveis e idade dos alunos.

Os *objetivos específicos* de ensino determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias.

Portanto, os objetivos serão sempre o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Cabe ao professor vincular os objetivos específicos aos objetivos gerais sem perder de vista à situação concreta da escola, da matéria e dos alunos.

Na pergunta relativa à finalidade do ensino técnico geral, os professores demonstram clareza do objetivo a ser atingido por esta formação, como citado abaixo:

“Formação para uma atuação Profissional, e formação de cidadão”. (P- 2).

“Promover um ensino de qualidade e que de conta de atender a demanda da sua profissão com profissionais éticos, seguros e abertos a aprender cada vez mais”. (P-6).

“Preparar para o mercado de trabalho profissionais como uma excelência na ética e técnica profissional”. (P-12).

“Formar profissionais capacitados em prática e teoria; conscientes de sua atuação na sociedade, levando em conta aspectos éticos e excelência na profissão”. (P- 7).

“Formar profissionais que tenham destaque no mercado de trabalho tanto no conhecimento técnico quanto na ética profissional”. (P-14).

Quatro professores citaram a ética como elemento necessário ao perfil do docente que atuará no mercado.

Ao professor do ensino técnico cabe além de preparar seus discentes nas práticas da profissão, a função de conscientizar este estudante de seu papel na sociedade, do quanto seu trabalho pode ser transformador, da sua consciência em relação a sua contribuição como agente de mudança de comportamentos éticos na sociedade.

Para Imbernón (2011) o professor tem que ser entendido como um agente de mudança em seu meio social:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓN, 2011, p.01)

Em especial, na área de estética, onde tudo parece ser mágico, onde os sonhos supostamente e, em alguns casos, são garantidos como realidade, o professor tem um papel fundamental de delimitação da área de atuação, e de conscientização do estudante no seu fazer profissional.

É comum aparecerem alunos com dúvidas do que podem ou não podem ser executar por eles e elas, pela atração de cumprirem papéis impostos para outros profissionais, tais como procedimentos invasivos, que são de uso exclusivo dos profissionais médicos ou fisioterapeutas, como carboxiterapia²² por exemplo. Alguns procedimentos são de ação exclusiva de outras áreas e não cabe ao profissional de estética executar.

²²Procedimento realizado para a introdução de gás carbônico na pele através de agulhas e um equipamento apropriado com o objetivo de redução de ptose (flacidez) tecidual. Método exclusivamente autorizado a médicos e/ou fisioterapeutas.

Mais do que estética temos que ensinar ética e cidadania aos futuros profissionais. Para isso cabe aos professores orientar quanto aos limites de atuação do futuro profissional para que não executem o que a sua profissão não permite. Esse também é um dos temas orientados nas reuniões pedagógicas.

4.3.5 Conteúdos de ensino

O conteúdo foi o elemento didático mais presente nas falas dos professores pesquisados. Não poderia ser diferente, visto que se trata de professores do ensino técnico e, nesta área, o conteúdo é extremamente valorizado. Uma das perguntas era de que maneira o professor entende o que o torna um professor qualificado para ser professor do ensino técnico. A pergunta permitia mais opções de respostas.

Foi unânime a resposta em que expressa “o saber contextualizado, ou seja, saber a prática aliada a um saber teórico da disciplina” com 100% das respostas.

Na 2ª opção foi considerada a participação nos processos de formação continuada, com 64,7%%.

A 3ª resposta foi aliar o saber teórico profissional, o saber da prática profissional e o saber pedagógico com 64,7%.

Foi incontestável para esse grupo que o saber apenas prático não sustenta a sua atividade docente, visto a não opção pela resposta que tinha essa indicação.

O P2 foi o único a mencionar que lia muito a respeito das duas áreas: educação e saúde.

Para Urbanetz, o professor da Educação Profissional tem que conhecer o trabalho que será executado e ao lecionar, ele também aprende como exposto na ideia a seguir:

Esse docente, somente como professor, não é necessariamente um profissional de uma área específica. O contrário também é válido: um profissional qualificado de uma área específica não é necessariamente professor. Ele constitui-se como professor quando articula a sua inserção no mundo do trabalho que será objeto de ensino e a sua prática docente. (URBANETZ, 2011, p.103)

A isto se soma a referência da resolução do CNE/CEB nº 16/1999, p.1, que expressou que “em educação profissional quem ensina deve saber fazer. Mas quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”, reforçando a importância dos conhecimentos pedagógicos além dos específicos de cada área.

Ao longo da história educativa e didática, o lugar dos conteúdos foi reiterado, afirma Libâneo (1994, p.127).

O ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Através do ensino criam-se condições para a assimilação consciente.

A relevância e o lugar que os conteúdos de ensino ocupam na vida escolar dos estudantes de qualquer segmento educacional, são grandes. A dimensão dada ao conteúdo tem uma correlação com os conhecimentos de cada matéria do currículo. Dar conteúdo é dar conta de toda a matéria que necessita ser ministrada. Em parte, essa é uma das alternativas corretas. De fato, no ensino há sempre três elementos: a matéria, o professor, o aluno. O problema é a ação mecânica e linear do processo. O professor passa a matéria, o estudante, repete, decora, responde a avaliação e o processo se reinicia.

Outra dificuldade de alguns professores é a de entender porque o seu aluno não aprende consigo e aprende com o outro colega professor? Porque ele conversa na minha aula *e não aprende enquanto com o meu colega docente ele aprende e mantém-se atento à aula?*

O estudante aprende melhor e mais quando coloca o professor no seu lugar de autoridade entendendo que a autoridade se dá pelo conhecimento. Isto independe da idade do professor. Na pesquisa realizada detectamos que um dos grandes desafios que o professor enfrenta em início de carreira é o medo de que o aluno pergunte algo que ele não saiba. De acordo com Machado (2009, p.02):

A autoridade do professor deve derivar de sua postura profissional, da firmeza com que esclarece conceitos, dos planos de aula bem pensados e produzidos, de sua capacidade de ouvir, de seus estudos e atualização constantes e da clara consciência de que, naquele espaço sagrado chamado de sala de aula, ele deve exercer um comando que demonstre sua paciência, persistência, capacidade de argumentação e diálogo e, principalmente, experiência e inteligência.

O entendimento desse docente, mesmo que inconscientemente, é de que sua autoridade será diretamente proporcional ao conhecimento por ele demonstrado. Um dos elementos didáticos fundamentais para o sucesso da aula é o conteúdo que forma o conhecimento. Sem conteúdo e conhecimento a aula pode existir, mas terá dificuldades para atingir seu propósito final que a aprendizagem. A maioria dos professores diz buscar novas capacitações. Apenas dois não descreveram, sendo a

P11 a que menos frequenta as formações e P3 uma das mais atuantes. Alguns relatam abaixo seu local de busca:

“Livros, revistas e sites” (P-1).

“Pesquisa constante de atualidades relacionadas com a educação e saúde na Internet; cursos” (P-2).

“Biologia.com, portal farmácia, grupo IPUPO, portal educação, cursos à distância para professores”. (P-4).

“livros, sites e palestras” (P-5).

“Artigos, textos e livros (a maioria adquirido no mestrado) sites: scielo de produção acadêmicas (mestrado e doutorado)” (P-6).

“Livros da área de saúde, principalmente. Site da USP, por ex. Revista específica para profissionais de estética.” (P-7).

“No caso da terapia Capilar, sites como do hospital do cabelo, beleza e literatura direcionada como: Tricologia e a química cosmética capilar-John Halal”. (P-8)

Sites, livros, revistas, artigos... (P-9).

Sim. Abertura de curso de pós-graduação. (P-10).

“Livros, cursos, sites indicados” (P-12).

“Proficiência COFEN” (P-13).

Sites e Revistas (P-14)

“No momento faço duas educações continuada em duas instituições de ensino.” (P-15).

“Setor, tendência e crescimento do mercado de beleza” (P-16.).

“Segredos em Medicina Estética, Dermatologia Estética; www.dermatologia.net...” (P-17).

A observação da professora 15 tem, nesse contexto, uma colocação subliminar que remete ao fato de reconhecer que já faz um investimento em duas formações continuadas, a qual ela se refere como educação continuada. Suspeito que tal inferência se deva ao fato de considerar que já faz um investimento significativo de tempo para sua capacitação pedagógica, não sendo necessários outros investimentos tais como leituras, cursos entre outros citados pelos colegas.

Outra peculiaridade é a da P-11 que não respondeu. Esta professora é a que menos frequenta o PFCP e ainda não demonstra realizar pesquisas para formação na área de atuação.

A P3, que não descreveu respostas, é uma das professoras mais atuantes em termos de participação em eventos, sugestão de novos materiais para incremento das aulas e busca por capacitação acadêmica.

É notório o investimento de praticamente todos os professores em formações específicas para a área. O professor do ensino técnico, especialmente neste segmento em que o avanço tecnológico é intenso, sabe que se não se mantiver atualizado pode ser surpreendido pelos alunos.

O estímulo é grande pela instituição, pois a mesma, em troca da divulgação dos eventos da área aos alunos, disponibiliza convites para os professores, proporcionando a atualização de seus docentes gratuitamente.

Além disso, a instituição busca conscientizar as empresas de que os professores são os agentes promotores do conhecimento junto aos alunos, portanto é fundamental a sua participação em eventos que promovam atualizações, quer teóricas, quer práticas. Esse esforço da instituição é reconhecido pelo grupo docente como um todo.

4.3.6 Método de ensino

Para que o aprendizado ocorra de forma mais abrangente, é necessário que sejam conjugados tanto o planejamento quanto objetivo, conteúdos e métodos.

Os métodos são para Libâneo,

Determinados pela relação objetivo-conteúdo, referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos assim, as características dos métodos de ensino: estão orientadas para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios (LIBÂNEO, 1996, P. 150).

De forma bastante simples o método é o “caminho” para atingir objetivos e dependerá destes objetivos que se formulam, para ser elaborado. Se tomarmos como referência os métodos de ensino como as ações do professor com as quais se organizam as atividades de ensino, podemos dizer que, para os alunos, o método será utilizado para atingir os objetivos do trabalho docente em relação ao um conteúdo específico. A área de estética utiliza-se muito do conceito de método quando elabora determinados objetivos para um resultado eficaz em um

determinado procedimento, valendo-se de técnicas e materiais específicos para atingir seu objetivo.

Portanto podemos afirmar que os métodos não tem “vida independente” sem os objetivos e conteúdos.

Quando perguntados sobre temas necessários para os encontros do PCFC, apareceram elementos implícitos e explícitos de método, como descrito abaixo:

Como ser mais criativo em minhas aulas. (P-5).

Estratégias de ensino em aula prática. (P-14).

Diferentes modos de dar aula e de cobrar conhecimento dos alunos. (P-17).

Como lidar com a apatia, agressividade, rebeldia e alienação manifestadas muitas vezes pelos alunos. (P-3).

Troca entre os próprios professores das dificuldades e facilidades que cada um tem dentro da sala de aula de aula (metodologia). (P-6).

Integração entre conteúdos, profissionalismo, ética, métodos de ensino. (P-8).

Tecnologias aplicadas à sala de aula (P-4).

Em algumas respostas identifica-se a questão da suposição do método, ou nas falas dos professores a estratégia como uma “receita pronta para que a aula dê certa”. A ideia de alguns professores do ensino técnico é de que há esta “receita” e os professores licenciados a conhecem.

Luckesi (1994) considera que os procedimentos de ensino geram consequências para a prática docente: para se definir procedimentos de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica; é preciso compreender que os procedimentos de ensino selecionados ou construídos são mediações da proposta pedagógica e metodológica, devendo estar estreitamente articulados; se a intenção é que efetivamente a proposta pedagógica se traduza em resultados concretos, tem-se que selecionar ou construir procedimentos que conduzam a resultados, ainda que parciais, porém complexos com a dinâmica do tempo e da história;

Ao lado da proposta pedagógica, o educador deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis; estar permanentemente alerta para o que se está fazendo, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões.

4.3.7 Avaliação da aprendizagem

Avaliar é um desafio imposto a praticamente todos os setores da vida, mas, se institui formalmente quando realizado dentro do ambiente escolar. Existem várias formas de se pensar a avaliação, porém, segundo Luckesi (2002 p.5), “o primeiro equívoco é de denominar sua prática de avaliação, quando o que se faz é exercitar exames”. Então como se constitui o processo avaliativo no meio educacional, o que o professor busca quando avalia e que se pretende extrair quando se avalia é elemento para reflexões.

Para Luckesi (1994, p.33) avaliação é:

Um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. A avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Segundo Libâneo (1994, p. 196) os dados relevantes a que Luckesi se refere são:

As várias manifestações das situações didáticas, nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir os objetivos do ensino. A apreciação qualitativa destes dados, através da análise de exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas etc., permite uma tomada de decisão quanto ao aproveitamento do aluno em relação ao que foi ministrado.

Em uma ponderação sobre este conceito, Luckesi (2002), explana outra visão sobre o processo entendendo serem os métodos propostos nas escolas utilizados mais para examinar o estudante do que para avaliar, como descreve:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possível, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação (LUCKESI, 2002, p.5).

A intenção didático-pedagógica se reporta ao papel de avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Para Libâneo (1994, p. 196):

A avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994, p.196).

A avaliação é entendida por Luckesi (1995, 2002), Hoffman (1996) e Libâneo (1994) como uma forma de atendimento às finalidades sociais do ensino, essencial e indissociável quando concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Ela deve estar dissociada de um modelo de autoritarismo.

Na pesquisa realizada a avaliação aparece quando arguidos sobre o reflexo gerado pela formação continuada,

“Das que participei, fez me avaliar melhor condutas em sala de aula, relacionamentos, entre outros”. (P1).

“Mais atenção para ver se o aluno entendeu, elaboração de provas como sendo parte integrante do processo de aprendizagem”. (P2).

“Todos tem dificuldades, quando estas são expostas, conseguimos superá-las com facilidade”. (P9).

“Melhorei na aplicação da prova teórica, mais clareza no papel do professor em relação aos alunos (interpessoalidade)”. (P15).

A avaliação surgiu também nas respostas de forma explícita quando foram perguntados os temas necessários para as próximas formações continuadas. A questão da avaliação surgiu nas falas dos professores abaixo:

Métodos de avaliação, tecnologia aplicada à sala de aula. (P- 4)

Métodos de avaliação, interdisciplinaridade. (P-13)

A avaliação, apesar da defesa contundente dos estudiosos da área, ainda é utilizada como método punitivo para o aluno funcionando, em alguns casos, como “moeda de troca” para manter a disciplina em sala.

Este objetivo punitivo busca ser superado. Nas formações para professores é valorizada constantemente a avaliação como elemento integrante do aprender.

A avaliação, mais que um instrumento para medir o desempenho do aluno, tem como um dos seus principais objetivos, promover processos de aprendizagem quando conduzida de forma produtiva pelo professor.

Para Hernandez (2000, p. 103):

A avaliação como reflexão sobre tudo que ocorre em aulas, revisa ocorrências no momento em que as mesmas aparecem, norteando e desencadeando decisões futuras de continuidade dos processos exitosos ou de complementação ou reestruturação de aprendizagens inconclusas ou equivocadas.

Como as pessoas aprendem e se expressam de forma diferente uma das outras, cabe contemplar várias formas de cognição do estudante tendo na sua composição perguntas objetivas, subjetivas, de correlacionar, preencher, ligar entre outras, no caso das avaliações teóricas.

Quando estas questões são bem equilibradas em termos de quantidade, consegue ajudar o aluno inter-relacionando conteúdos que facilitam a interlocução entre conteúdos, promovendo desta forma um aprendizado mais efetivo.

Pelas características peculiares das formações técnicas relativas ao tempo de aprendizado, que deve ser mais rápido devida à carga da formação, o professor do ensino técnico conta também com a possibilidade de avaliar com diversas ferramentas avaliativas tais como: avaliações práticas, orais e teóricas, trabalhos, pesquisas, seminários, estudos de caso ente outros.

De acordo com Libâneo (1994, p. 201):

A avaliação escolar tem como características mais importantes possibilitar a revisão do plano de ensino, ajudar a desenvolver capacidades e habilidades, voltar-se para as atividades dos alunos, deve ter caráter objetivo capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, ajudar na auto percepção do professo refletindo valores e expectativas dos professores em relação aos alunos.

Mais que a utilização para medir o desempenho do aluno, a avaliação serve para verificar se os objetivos propostos no planejamento estão sendo alcançados. O professor analisa sua ação docente, se conseguiu atingir os objetivos propostos, sendo esta a parte do processo mais importante, registrando o processo de desenvolvimento do estudante através dos avanços observados via ferramentas avaliativas planejadas. Por experiência pessoal, durante o percurso avaliativo, cabe ao professor registrar os assuntos que estão sendo trabalhados na avaliação para verificar o desenvolvimento do aluno.

Ao abordarmos a avaliação no ensino técnico em estética – e assim o é em outras formações e em outros eixos tecnológicos – devemos primar pelo que é fundamental que o aluno saiba para que ele possa posicionar-se frente às necessidades impostas pelo mercado e especialmente nas equipes multidisciplinares.

Para ter esse domínio é necessário entender bem do que faz, saber cientificamente o que ocorre no organismo do seu cliente para sugerir um protocolo estético que gere bons resultados. Mas, para que isso ocorra, a alternativa é conhecer os conteúdos fundantes e estruturais e compreender o processo como um todo. Contribuir para esse objetivo é uma tarefa que cabe a todo o grupo docente, observando o uso do vocabulário técnico em todas as disciplinas para que o estudante acostume-se com a “linguagem” da sua área.

Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino. (VASCONCELLOS, 1998, p.79).

Geralmente, os profissionais da área de saúde são prescritivos e trabalham muito com protocolos específicos. Para tanto é desejável que domine de pronto, alguns saberes que darão suporte a uma prática que gere confiança ao consumidor desses serviços. Por ser bem prescritivo ele deve dominar a fundo os conhecimentos interdisciplinares da sua área. Não dá para seguir um protocolo de utilização de equipamentos em pontos motores dos músculos sem conhecê-los. Assim como, sem conhecer sistema linfático, não dá para evitar o atendimento de clientes com contra indicações para tais procedimentos.

Conhecer bem o que faz trará a segurança necessária para uma boa atuação. Para interagir e ter o respeito de outros profissionais deve mostrar domínio no que faz. Esse domínio vem com o tempo, mas só vem, quando a estrutura conceitual e teórica de formação foi trabalhada.

Portanto, as avaliações têm como objetivo prever o que é imprescindível que o aluno saiba para atuar na sua profissão. Para que o professor tenha clareza desta necessidade, e se comprometa com o resultado final do seu aluno, é necessário que ele conheça o perfil profissional de conclusão proposto no plano de curso da formação técnica.

Essa informação cabe à instituição de ensino que necessita deixar claro ao professor e ao estudante, o objetivo geral e específico das disciplinas naquela formação. Qual então é o papel da avaliação da aprendizagem na escola?

De acordo com Luckesi (1995, p.174) mais que um instrumento utilizado para verificar o índice do aproveitamento do estudante junto aos pais e neste caso aos filhos, pois, por se tratar de alunos adultos, as estudantes do ensino técnico querem demonstrar bom desempenho para os filhos, a avaliação cumpre um papel social importante, pois há o envolvimento da família e do meio social quanto ao índice alcançado. Para o autor:

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado (LUCKESI, 1995, p. 174).

Além do conteúdo programático e a ementa, o professor necessita realizar o planejamento e, em que a sua disciplina irá interagir com outras. O professor de anatomia, por exemplo, têm como premissa identificar que, alguns conteúdos são imprescindíveis que o aluno técnico em estética saiba, outros são desejáveis e outros são de cunho informativo para que seja um suporte à continuidade dos estudos nessa área em outros níveis mais avançados.

Pelo tempo exíguo das formações técnicas, o professor precisa ser bem orientado para quais conteúdos enfatizar e, esse papel, cabe ao coordenador de curso. Esse deve ter o conhecimento, tanto do conteúdo da formação quanto do saber pedagógico, objetivando alcançar o perfil profissional de conclusão desejável para seus estudantes, instruindo seus professores.

A avaliação, se bem direcionada, fará parte de um processo significativo de aprendizagem. Este processo não passa apenas pelo desejo do professor, da instituição de ensino e do estudante, mas terá de superar várias intercorrências de caráter econômico e político social.

O ensino técnico, quando realizado subseqüentemente, está na fase obrigatória do ensino, mas sim na fase opcional de estudos. Alguns estudantes, mesmo tendo feito a escolha que queriam para a sua formação se deparam, em determinados momentos, com a desmotivação, não em relação ao professor ou a escola, mas sim, pelos problemas de ordem pessoal que muitas vezes se sobrepõe aos seus objetivos e metas iniciais. Um dos problemas relacionados a este item tem

relação com a condição socioeconômica da estudante que, nem sempre, é quem provê a manutenção da escola dependendo dos pais, esposos e outras pessoas.

Outra questão que se evidencia nos momentos de trancamento da matrícula é a questão familiar, de perder as pessoas responsáveis para cuidar dos seus filhos durante o período escolar ou ainda por problemas de saúde pessoal ou familiar.

Exceto nos casos acima onde o estudante defina pela não permanência na instituição por motivo de força maior, cabe à instituição e então, leiam-se professores e coordenação, a tarefa de acolher e orientar a estudante para o aprendizado. Mas isso ocorrerá com maior ênfase quando aquilo que o ou a aluna estiver estudando faça sentido.

O ensino técnico tem essa característica como elemento motivador: tudo fará sentido em algum momento próximo. Neste ponto, difere do ensino médio regular em que, alguns conteúdos, só serão utilizados mediante as escolhas profissionais que nesta fase de ensino são pulverizadas. Explicar alguns elementos da física fará mais sentido aos futuros engenheiros que aos futuros biólogos, por exemplo.

Submeter-se a avaliações é sempre um grande desafio ao ser humano. Os alunos sofrem com as avaliações por mais bem orientados que estejam quanto ao processo. Não é incomum conversar com pessoas de todas as faixas etárias e níveis de formação, que se depara com problemas físicos tais como náuseas, “branco”, dores de cabeça entre outros sintomas, quando são avaliados. Isso se deve à pressão imposta historicamente pela avaliação, que gera cobranças intensas.

É desejável que o estudante e principalmente o professor, compreendam-na como julgamento. Deste modo ela não é um elemento punitivo e sim, esclarece sobre conteúdos indispensáveis à formação. No entanto as avaliações são, para os sistemas de ensino, a expressão do grau de aproveitamento.

A avaliação expressa indicadores que permitem ao professor realizar uma análise dos resultados obtidos pelo aluno durante o processo de ensino aprendizagem. Isto se densifica se o aluno também participar deste processo de análise ao realizar sua auto-avaliação.

Ainda, se todos os demais alunos forem envolvidos a avaliação passa a ser um processo democrático.

Desta forma, o estudante começa a encarar a avaliação como elemento de análise do seu aproveitamento escolar. Um esclarecimento prévio sempre ajuda a minimizar os efeitos, como diz Luckesi, “assustadores” da avaliação, levando o

aluno a encarar com segurança, maturidade e responsabilidade o processo avaliativo.

Há que se distinguir inicialmente, “avaliação” e “nota”. A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota seja na forma de números (0-10), conceito (A, B, C) ou menção (exemplo: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional... Pode-se imaginar um dia onde não haverá mais nota, mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para poder se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (VASCONCELOS, 1995, p.43).

Uma avaliação rigorosa exige uma aula igualmente exigente. Não se pode conceber que a avaliação seja exigente sem o ensino do conhecimento, objeto da avaliação. Para tanto, cabe ao professor o esclarecimento de dúvidas, o entendimento de que conteúdos mais densos exigem maior atenção e cuidado. Durante as aulas, indica-se ao professor fazer sempre uma retomada do conteúdo anterior para contextualizar o que será abordado, com o objetivo de gerar uma ponte necessária para que o aluno entenda o sentido do conteúdo que está sendo dado na disciplina.

É fundamental que se conheça bem o que se ensina. Para tanto, é basilar conhecer quais os conteúdos indispensáveis na avaliação, quais entram no contexto mais amplo e quais os que permeiam a atividade.

Outra dimensão da avaliação está relacionada ao conhecimento prévio adquiridos na educação básica através de informações obtidas na instituição escolar. Os professores relatam que a dificuldade que muitos alunos encontram é a de produzir textos mínimos nas respostas descritivas propostas nas avaliações, na hora de elaborar textos para apresentação de trabalhos enfim, o que sempre vem à tona é a resposta “sei para mim, mas não sei explicar”. Quando o estudante apresenta estas dificuldades os professores encaminham estas questões à coordenação e os estudantes são reorientados em atividades que contribuam para o seu aperfeiçoamento.

Um dos objetivos da avaliação das disciplinas da prática no ensino técnico é verificar o desenvolvimento deste estudante, se ele ou ela irá exercer bem a função para a qual está sendo preparado, dentro de conceitos previstos dentro do plano de curso tais como normas de biossegurança, vocabulário técnico e postura

profissional. O importante é pensar este estudante dentro de um contexto ético e social para o exercício laboral para o qual está sendo preparado.

Para tanto, um dos métodos avaliativos mais utilizados dentro da área de estética é a montagem de estudos de caso. O professor disponibiliza a um grupo ou a um determinado aluno, uma descrição detalhada de um cliente fictício que deseja fazer um determinado procedimento, com dados pessoais e relevantes. O estudante realiza uma avaliação detalhada que permite a sugestão, de acordo com o caso, de um ou mais procedimentos estéticos, determinando qual o tempo mínimo e máximo para que os resultados desejáveis sejam alcançados.

Este estudo de caso pode partir de algo elaborado pelo professor ou, da análise feita entre as próprias estudantes. A referência às estudantes tem relação com a busca pela formação técnica em estética que preponderantemente, e não exclusivamente, é realizada pelo público feminino. Toma-se todo um cuidado ético na hora de criar avaliações para que as alunas não se sintam expostas perante as colegas, na hora de demonstrar os dados obtidos para a montagem do protocolo estético a ser realizado.

A experiência é enriquecedora. É perceptível, com o desenvolvimento dos semestres – são três ao todo – e do grau de dificuldade de análise, que as estudantes crescem em conhecimento através do seu próprio estudo e dos exemplos compartilhados entre os colegas. A avaliação, nesse sentido, tende a superar o processo da cópia, da memorização, do treino, da reprodução de tarefas e sim, busca criar no estudante, o desenvolvimento do senso estético, ético, da articulação de ideias baseado no conhecimento contextualizado e do relacionamento interpessoal.

Segundo Luís (2008, p.38) os estudos de caso, são práticas que privilegiam tanto o processo de produção de sentidos, leia-se aprendizagem significativa, da experiência de conhecer, ao desenvolverem a capacidade do sujeito de situar-se ativamente no mundo, com sua auto responsabilização pela formação.

Cabe ao professor, compreender que seu trabalho pedagógico apresenta práticas avaliativas cotidianas, permeadas de múltiplos aspectos que constituem a complexidade do aprender e ensinar.

Neste segmento educacional algumas formas de avaliar estão no rol das avaliações informais. Observar o desempenho diário das alunas em disciplinas essencialmente práticas é fundamental. Deve ser considerada desde a postura física adotada, a forma como interage com as colegas quando numa simulação de

atendimento ao cliente, a utilização de vocabulário técnico entre outros itens, que serão o diferencial na sua formação.

É perceptível que, quando se estabelece no início da disciplina os acordos que esta deve conter, tudo fica mais fácil. Alguns itens, que parecem periféricos são indispensáveis na formação de um excelente profissional. Por exemplo, uso de vestuário apropriado e material de uso individual. Dispensável para um bom resultado final, mas indispensável para uma boa postura profissional.

Quando o estudante é cobrado dentro da escola, cria-se nele um hábito que o acompanhará em toda a sua trajetória profissional.

Esse conceito foi abordado na pesquisa de Romanowski e Cunha (2011, p. 4.776) em que as autoras afirmam o valor do hábito adquirido para o bom desempenho profissional. Em suas pesquisas encontraram a afirmativa em Aristóteles (2001,) de que “a excelência moral gera-se e cresce graças ao ensino por isso requer experiência e tempo, enquanto a virtude moral é adquirida em resultado de um hábito” (ARISTÓTELES, 2001, p. 67 ; EN II 1103a, p. 15-20). Para o filósofo quando o Homem é criado em bons hábitos os terá internalizado para que no futuro não sofra as consequências dessa não aprendizagem.

No caso das disciplinas teóricas o que sempre é indagado ao professor é: o que você considera que é imprescindível que o aluno saiba ao ter concluído a sua disciplina quando realiza o seu planejamento e avaliações. A resposta é o conhecimento teórico aliado à prática.

Com o auxílio do planejamento da disciplina, a ementa, e a necessidade interdisciplinar para integração entre os conteúdos, o professor definirá o que é fundamental que o aluno saiba o que é desejável e o que é periférico, mas complementar a outros saberes.

Nesse nível educacional – e em outros também – a avaliação terá que sair da lógica classificatória e punitiva para ser colocada em outra dimensão formativa, onde o objetivo do professor é de levar o aluno a aprender significativamente, o que mudará a visão do estudante com a própria avaliação.

Para Luís (2008, p. 43) a avaliação sairá então da dimensão mercadológica do “eu tenho que estudar, aprender, para ter uma boa nota” para uma finalidade cultural e pessoal que é o “eu tenho necessidade, eu quero, eu gosto de saber sobre isso”.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INDICAÇÕES PROVISÓRIAS

Este item aborda as contribuições do PFCP e acrescenta alguns indicativos para a continuidade do programa. Para contextualizar tais sugestões apresento inicialmente a fundamentação teórica sobre formação inicial e continuada dos professores e suas características principais.

A formação continuada dos professores quanto à docência profissional constitui-se formação inicial, isto porque, a maioria dos professores desta modalidade de ensino “dormem profissionais liberais e acordam professores nos cursos de educação profissional”.

A formação de professores é um processo contínuo, multifacetado, com características próprias para cada etapa; inicial ou permanente.

Aos processos de formação docente é possível inferir que tem seu caráter de constante transformação. Para Nóvoa (1991, p. 52),

O desenvolvimento profissional para qualquer grupo dos atores sociais e também para os professores está longe de ser linear ou garantido. Antes se constrói, avança, recua, modifica-se no quadro sócio histórico que o vai enquadrando e condicionando e, muito centralmente, na decorrência dos modos com o próprio grupo age e reage face às alterações contextuais que o vão envolvendo.

Para Marcelo Garcia (1999) a formação de professores implica uma necessária existência de uma forte ligação entre formação inicial de professores e formação permanente. Para o autor,

O primeiro princípio a ser defendido é de conceber a formação de professores como um processo contínuo que ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns e independentemente do nível de formação de professores a que nos referimos (Marcelo Garcia, 1999, p.27).

A formação de professores deve ser analisada como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino e no desenvolvimento do docente como profissional. Em estudo realizado sobre a construção de significados e de sentidos estéticos ou o desenvolvimento da sensibilidade estética em professores Schindwein e Soares (2007, p. 385) pontuam que:

A atividade humana caracteriza-se pela reprodução ou repetição de algo já existente, de condutas já criadas e elaboradas; mas, também, devido à plasticidade do cérebro humano, pela capacidade de imaginar, criar, combinar novas situações. O desenvolvimento cultural e biológico é assim compreendido no processo de desenvolvimento histórico da humanidade.

Para as autoras a docência é a base da formação, relacionando teoria e prática. Neste contexto, o professor do ensino técnico em estética, especialmente aqueles que nunca tiveram uma formação pedagógica prévia, vivenciando experiências práticas, podem desenvolver melhor as faculdades do sentir, do criar e do elaborar condutas a partir de suas experiências anteriores.

Marcelo Garcia (1999, p. 27) propõe sete princípios para a formação de professores. O primeiro defende que a formação deve seguir princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular e deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino.

Para tanto juntamente com o princípio anterior o autor salienta a necessidade de vincular os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. O quarto princípio defendido é a integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores valorizando desta maneira o conhecimento didático como estrutural para o processo de formação do pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio sublinha a necessidade de integração entre teoria e prática na formação de professores e salienta que os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conceito próprio, produzidos das experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e rotinizaram na sua prática transformando-as em reflexões da e na prática a fim de gerar uma epistemologia do conhecimento entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedido que desenvolvesse.

O sexto princípio refere-se a isomorfismo, entendido como espelhamento, em o futuro professor produzirá em sua prática situações que se assemelham às práticas de professores que vivenciou em seu processo de formação, não idêntico, mas referido. Tende a assegurar a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento transmitido e a forma como esse é transmitido.

Em sétimo e último lugar Marcelo Garcia salienta a importância do princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação

para professores caracterizando o ensino como atividade com implicações científicas tecnológicas e artísticas com características peculiares. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos.

Será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc, de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (MARCELO GARCIA, 1999, p.29).

Este princípio de individualização está ligado à ideia não só da relação do professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger equipes de professores ou a escola como unidade. O princípio de individualização está ligado à ideia de que a formação deve se basear nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que trabalham e fomentar a participação e reflexão.

É possível inferir que o PFCP do ensino técnico pesquisado tem como benefício a singularidade do grupo de professores que vivenciam saberes e experiências muito próximas e que para tais, são necessários conteúdos que os remetam às suas práticas diárias como docentes.

Para que possamos falar de Programas de Formação Continuada e em docência em educação profissional é necessário adotar o conceito de professor como profissional de um ofício, que domina o saber ensinar, o saber disciplinar e o saber da profissão que os alunos estão aprendendo.

Esse posicionamento fundamenta-se em Altet que define o professor profissional:

[...] como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los (ALTET, 2001, p.23).

De acordo com Rehem (2009, p. 77) “Cabe ao professor da educação profissional fornecer os mapas e bússolas para que o educando possa navegar no complexo mundo do trabalho, enfrentando as ondas do mercado sem se deixar sucumbir, apesar das tempestades”.

Em pesquisa realizada sobre a formação do professor da educação profissional e técnica a autora entende o professor da educação técnica como um profissional que optou por ser professor utilizando preponderantemente um saber

oriundo da prática, ou seja, além do conhecimento acerca do mundo do trabalho e dos conhecimentos disciplinares que detém, aprendeu, em bases científicas, a ensinar o que sabe fazer.

Para a autora isso requer formação docente, além da formação disciplinar e da experiência do mundo do trabalho para que desenvolva com competência a educação para o trabalho a fim de conduzir pessoas no processo do aprender a trabalhar.

As características de uma educação profissional contemporânea reveste-se em tempos atuais e prospectivos onde muda seu enfoque da superada formação em postos de trabalho para funções mais amplas do processo produtivo; de currículos fragmentados para currículos integrados em que a teoria e a prática dialogam o tempo todo; do enfoque em habilidades e destrezas para a construção de conhecimentos necessários ao trabalho e à vida como cidadão; do ensino memorizado para a compreensão das capacidades de mobilizar, articular, criar, organizar, correlacionar, integrar, e aplicar conhecimentos na solução de problemas rotineiros ou inusitados; da formação descontextualizada para a forma articulada com os processos produtivos: da alienação para à compreensão das relações entre sistema produtivo, trabalho e reconhecimento do trabalhador.

O momento histórico da formação profissional exige do professor um olhar crítico sobre o mundo do trabalho preparando o seu estudante, futuro profissional para um cenário atual não entendendo o mercado de trabalho como o único agente de avaliação, mas que privilegie a ética nas relações profissionais, um conhecimento que estruture uma prática profissional de qualidade e que além da ação produtiva do profissional para que ele seja um agente mediador das relações humanas que estabelecem no mundo do trabalho.

O debate em torno da questão da formação de Docentes para a Educação profissional de nível técnico é antiga nas esferas superiores que regimentam a educação em todo o País. O Parecer CNE/CEB nº 16/99 registra:

Cumpramos ressaltar ainda o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa... Isto porque em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar, deve aprender a ensinar.

Ainda segundo o parecer, para o desenvolvimento dos docentes a escola deve incorporar ações apropriadas no seu projeto pedagógico. Posteriormente o

Conselho Pleno aprovou o Parecer CNE/CP Nº 09/2001 definindo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena”.

O documento registra que essa proposta não parte do zero e sim é fruto de um longo processo de crítica, reflexão em várias instâncias, desde o pensamento acadêmico, a avaliação de políticas públicas de educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas instituições de nível superior.

Entretanto, neste momento da retomada e incentivo às formações de nível técnico o perfil desejável ao docente do ensino técnico, segundo Machado (2008, p.18):

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Já para o Diretor de políticas da Secretaria Técnica e Tecnológica (SETEC), Luiz Augusto Caldas Pereira, tal movimento retrata a atual situação dos professores:

[...] o desafio de ensinar, ato cada vez mais complexo, esbarra nas mãos do professor, dando maior visibilidade ao fosso existente na formação o que, certamente, torna mais imperativa a necessidade do aumento de cursos de licenciaturas, da revisão das atuais licenciaturas, de novas licenciaturas e de programas de educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar (PEREIRA, 2009, p. 2).

Além da organização e diplomação, cabe destacar alguns estudos sobre esta formação.

Outras inquietações acerca do tema estão presentes nas pesquisas como relata Ferreti (2009, p.28) tais como dificuldades de acesso dos professores aos documentos oficiais sobre a reforma; o preparo destes para trabalhar com o enfoque da formação por competência; a relação entre a reforma e a qualidade do curso técnico; e, finalmente, a relação entre o processo de implementação e as práticas docentes.

Além disso, outras reflexões devem ser consideradas quando se fala sobre Educação Profissional. Temos que lembrar que esse aluno não é meramente um reprodutor de técnicas, mas sim um cidadão que pensa no seu papel na sociedade.

4.4.1 Contribuições do PFCP - Programa de Formação Continuada para Professores

Para uma boa atuação docente os respondentes, conduzem a um direcionamento na elaboração dos temas sugeridos para o planejamento e continuidade do PFCP da instituição.

Ainda para complementar a questão do foco dos docentes no conteúdo, segue Quadro 6 que descreve os requisitos que consideram necessários para ser um bom professor no ensino técnico em estética.

Quadro 6 - Requisitos necessários para uma boa atuação docente

Professor	Resposta
P1	Domínio de conteúdo a ser ministrado e cursos de educação pedagógica.
P2	Fóruns de discussão com poucos tópicos. Para mim é sempre interessante aprender com profissionais mais experientes.
P3	Conhecimento: saber o que se está ensinando! Táticas em didática (como ensinar)
P4	Conhecimento-Didática-Comprometimento.
P5	Uma informação mais direcionada a área.
P6	Entender a área de atuação do aluno vincular a área de atuação com a disciplina (ela precisa ser uma ferramenta eficaz para a prática deste aluno em sua carreira profissional)
P7	Estudo constante e a própria formação continuada.
P8	Dedicação- conhecer e estudar mais a sua área de atuação e conhecer seus alunos.
P9	Estudo, prática, interesse...
P10	Estudo, desenvolvimento dos processos pedagógicos, empenho, dedicação e atuação prática inclusive.
P11	Disputar interesses dos mais novos (alunos); e facilitar a compreensão dos mais maduros com dificuldades.
P12	Contínuo aperfeiçoamento na área de atuação, conhecimento das áreas afins, atualização continua em sua didática.
P13	Grupos de estudos; seminários com temas direcionados.
P14	De capacitação para professores (treinamentos, congressos) aulas pedagógicas.
P15	De capacitação para professores(treinamentos, congressos), aulas pedagógicas.
P16	Informação e discussões em grupo.
P17	Conhecimento: saber o que se está ensinando! Táticas em didática (como ensinar...)

Fonte: A autora, 2011.

Através dos dados acima, é possível verificar que 64,7% dos professores identifica como necessária a formação pedagógica. Este dado é representado pela frequência dos professores aos encontros de formação específica do ensino técnico

que compõe o PFCP, ou seja, exatamente o mesmo percentual apresentado acima que reconhece a necessidade dos conhecimentos pedagógicos, são os que, em média, frequentam o PFCP. Já nos seminários gerais, que compõe o programa, a participação gira em torno de 30,41% do grupo de docentes do ensino técnico.

Pela sua visão de valoração do saber, esta questão está presente nas respostas referentes ao reconhecimento dos benefícios gerados pela formação continuada como descrito abaixo:

Cada formação do nível técnico me acrescenta informações sobre os professores e suas disciplinas e isso interfere diretamente na minha formação e na minha disciplina, além de que, sempre que participo, aprendo algo, ou enxergo outro ponto de vista. (P-7).

Apesar do pouco tempo que disponho para comparecer, os encontros são muito enriquecedores. (P-17).

Aprendo muito sobre didática e sobre o relacionamento professor/ aluno. (P-2).

Confiança nas aulas. Embasamento pedagógico inserido em aulas. (P-3).

Quadro 7 - Contribuições do Programa de formação continuada

Ordenação	Respondentes	Respostas
1ª opção	P1, P2, P3, P6, P7, P10, P12, P13, P14, P15, P17	Passei a ter uma percepção mais crítica sobre o meu trabalho pedagógico e mais segurança acerca do que ensinar, como ensinar e para que ensinar.
2ª opção	P5	O estudo constante e a pesquisa sobre a prática fazem parte do meu cotidiano pedagógico.
3ª opção	P4, P8, P9, P11, P16,	A reflexão constante, a ampliação dos conhecimentos gerais e científicos, me oportunizou buscar novas alternativas para a construção de minhas aulas em termos metodológicos.

Fonte: a autora, 2011.

As respostas acima demonstram a percepção dos professores quanto à necessidade de obter uma formação didaticopedagógica direcionada às suas práticas cotidianas como docente. Ao se integrar ao PFCP, o docente tem contato com dificuldades semelhantes às de alguns colegas e usa desse compartilhamento de informações para melhorar suas aulas. Além deste subsídio existe ainda a afinidade com os temas abordados, em especial, nos encontros específicos em que os palestrantes trazem conteúdos objetivos da sua vivência como docente na educação profissional tornando assim mais densa a sua caminhada na docência deste segmento.

4.4.2 Sugestões para a continuidade do Programa de Formação Continuada.

Observei nas respostas obtidas na pergunta que se refere aos “temas necessários para as próximas formações continuadas” que certos elementos que serão utilizados como categorias para análise apareceram nas respostas dos professores, em alguns casos de forma implícita, em outras de forma explícita, como segue no Quadro 8.

Quadro 8 - Temas necessários para as próximas formações continuadas

Professor	Elemento Didático Emergente	Respostas
P10	Planejamento	Continuação e aprofundamento nessas linhas abordadas e no que a direção entender pertinente.
P7	Planejamento	Alinhamento de informações, opiniões de diferentes professoras, ou seja, padronizar pensamentos, “autores”...
P3	Conteúdo	Como lidar com a comparação de alunos entre os professores. Como prender a atenção do aluno e entender que sua matéria é fundamental.
P9	Conteúdo	Integração das matérias.
P12	Conteúdo	Integração entre as disciplinas abordagem de técnicas novas
P15	Conteúdo	Novos recursos tecnológicos para aula teórica.
P16	Conteúdo	Conflitos e didática.
P2	Método	Papéis do professor. Ex: Às vezes orientador, às vezes ouvinte, como organizar isto.
P5	Método	Como ser criativo nas minhas aulas.
P6	Método	Troca entre os próprios professores das dificuldades e facilidades que cada um tem dentro da sala de aula. (metodologia)
P8	Método	Integração entre disciplinas- Profissionalismo, ética- métodos de ensino.
P14	Método	Estratégias de ensino em aula prática.
P17	Método	Diferentes modos de dar aula e de cobrar conhecimento do aluno.
P4	Avaliação	Métodos de avaliação, tecnologia aplicada à sala de aula.

P13	Avaliação	Métodos de avaliação; integração entre as disciplinas.
-----	-----------	--

Fonte: a autora, 2012.

Depreende-se do conjunto da investigação que os professores articulam sua experiência profissional, os conhecimentos teóricos, técnicos e práticas na organização e desenvolvimento das aulas e a estas somam conhecimentos pedagógicos.

No entanto, os conhecimentos pedagógicos não se expressam sistematizados e elaborados em plenitude.

Destaca-se que a compreensão de concepção sobre estética, alvo da formação no curso investigado é fundamental para o encaminhamento do processo de formação.

Deste modo para a continuidade do PFCP indicadores como:

- Organização do ensino;
- Compreensão do processo de formação empreendido pelo curso;
- Situação do curso no contexto social;
- Conhecimento dos fundamentos da área em que se situa a curso;
- Consideração da experiência profissional.

Estes são elementos necessários para o exercício da docência. Assim, em cada etapa do Programa o foco poderá privilegiar esses elementos. A instituição espera dos docentes da formação técnica em estética que invistam em sua formação didático pedagógica não apenas pela exigência legal, mas sim para contribuir com a intencionalidade da instituição que é trabalhar um saber teórico dentro de práticas contextualizadas, refletindo a intencionalidade da escola com essa formação trabalhando uma postura ética, que não apenas permeia, mas que se incorpora, que está intrínseca na conduta dos estudantes, futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar se o Programa de Formação Continuada para Professores (PFPC) de uma instituição de ensino técnico em estética estaria contribuindo para a constituição de docentes que são, em sua maioria, bacharéis, sem uma formação pedagógica prévia à sua atuação. Para tanto, optei por realizar uma investigação qualitativa, utilizando, como instrumento de coleta de dados, um questionário com 40 perguntas do tipo semiestruturadas com o objetivo de apreender as questões que permeavam a ação desses professores e identificar, nas suas respostas, que elementos didáticos emergiriam das suas falas. Minha inquietação acerca do tema, fruto de trabalho desenvolvido junto aos professores, foi identificar as contribuições expressas nas falas dos professores. Tomei como referência minha própria trajetória como docente, detalhada durante esta pesquisa, para orientar o meu olhar acerca das respostas evidenciadas.

Para tanto, fiz um exercício significativo em minha vida profissional: busquei o aporte teórico na literatura existente relacionada a elementos didáticos e na indicação teórica que descobri nos caminhos percorridos para encontrar literaturas específicas voltadas à educação profissional, ainda que no limite de tempo e compreensão desta literatura.

Ao percorrer esse caminho, deparei-me com conhecimentos desafiadores dos quais tinha apenas ouvido falar na minha trajetória de vida e que conhecia somente pelo senso comum - e com outros, que me surpreenderam pela riqueza apresentada. A lógica da área de saúde é determinada pelas normas e procedimentos, e a área de educação, pelo pensamento analítico, o que me permitiu fazer um exercício de reflexão acerca do tema por mim eleito.

Oriunda da área de saúde e tendo trabalhado desde 1986 na área de estética, sempre buscando um referencial teórico que a embasasse, aprendi a “medir”, a protocolar, a estabelecer novamente referências com precisão perimetral e, das evidências propostas, criar sugestões de procedimentos pautadas nesse saber. Descobri-me matemática por intermédio desta pesquisa, pois a beleza oriunda da simetria por ela procurada torna os profissionais esteticistas, profissionais em busca de um ideal estético pautado na precisão. Deparei-me, na área de educação, com um universo amplo e rico, que me despertou para um novo desafio de superação

pessoal: conhecer muito mais, através de estudos independentes ou de novas formações acadêmicas na área de educação.

Na busca pela resposta à minha pergunta de pesquisa, encontrei algumas evidências, após um exercício intenso de síntese. Em relação aos elementos didáticos que são trabalhados na formação continuada, evidenciou-se uma forte valorização do *método* e do *conteúdo* que continua a aparecer como sugestão do programa. O assunto *objetivo* permeou muito as falas dos respondentes, sem ficar evidenciado em suas respostas. A área de *planejamento* ainda não foi enfatizada e, por isso, ela acabou por ter menor enfoque nas falas dos respondentes. O mesmo aconteceu com a de *avaliação*: Apesar de já ter sido trabalhada com os professores, apareceu menos nas respostas; é, portanto, passível de um aprofundamento. É possível que muitas questões não apareceram nas respostas, em virtude dos não saberes dos professores no aspecto pedagógico, pois, como evidencia Camillo Cunha (2011), “até para se ter dúvidas tem que se ter conhecimento”, reforçando a ideia da necessidade de conhecer mais os elementos pedagógicos apresentados no PFCP, para criar o desejo do aprender os saberes da área de educação.

Mais subsídios para a atuação como docentes solicitaram os professores, portanto, mais conhecimentos didáticos e pedagógicos. Esse foi um item marcante, que se evidenciou na análise dos dados. O mesmo percentual dos entrevistados que reconheceu a necessidade de aliar um saber teórico à prática foi o que compareceu recorrentemente aos encontros específicos do PFCP. Esse número foi de 64,7%, o que nos permite avaliar que a importância dada por esse percentual do grupo à formação terá de atingir os outros 35,3% de docentes. O desafio, nesse aspecto, será o de ajudá-los a entender o valor atribuído aos saberes pedagógicos.

Alguns elementos deverão de ser trabalhados para atingir tal objetivo, a começar pelo papel social do docente.

Nas afirmações de Rehem (2009, p.1), o perfil profissional contemporâneo do professor da educação profissional aponta para um conjunto de questões sintonizadas com o papel e os requisitos para ele demandados. Essa autora afirma que cabe aos professores da educação profissional entender que “as competências dos professores sejam ligadas às disciplinas ensinadas, exigidas em relação à sociedade, aos papéis produtivos e ao mercado de trabalho, relacionadas com o papel social da escola da educação profissional e inseridas em uma sociedade democrática”.

Algumas suposições indispensáveis ao professor são sinalizadas para essa formação: os saberes disciplinares de sua formação acadêmica específica, os saberes da experiência profissional relacionados com a sua formação acadêmica e os saberes didático/pedagógicos para a gestão das condições de aprendizagem voltados ao ambiente escola/empresa. Essas três dimensões orientam a organização do currículo formativo do professor, para garantir a construção das competências pertinentes.

O momento histórico da educação profissional exige que o professor de educação técnica desenvolva a capacidade de associar os conhecimentos da prática com os da teoria; que ele enfrente o desafio de dominar saberes também da sua prática pedagógica para que exerça o seu papel de formar mais do que esteticistas, neste caso, também profissionais técnicos com consciência ética do seu papel social, consciente de sua valoração enquanto categoria profissional e não apenas pessoas que contribuam para o embelezamento pessoal. A atividade dos esteticistas é frequentemente colocada em enfrentamentos no exercício ilegal da profissão quando, em nome dos resultados finais e para assegurar o seu espaço junto à concorrência, eles são “convidados” a incorrer em iatrogenias²³ que podem lesionar pessoas, causando efeitos deletérios²⁴ ao ser humano. Cabe ao professor orientar o estudante, futuro profissional, no sentido de que fique atento a essas questões a fim de que exerça com segurança a sua profissão sem causar danos às pessoas. Trabalhar a *intencionalidade* da formação é, portanto, uma necessidade.

O grupo docente ao se inserir em uma instituição e compreender a concepção de educação proposta nas metas institucionais, poderá desenvolver identidade institucional, participando dos rumos assumidos nos planos e metas propostas na sua concepção de educação bem como no que se espera desse grupo social. Para tanto, é necessário que os professores estejam envolvidos no processo de escolha e elaboração da continuidade do PFCP, a fim de estreitar esse relacionamento e promover o comprometimento de todo o grupo. Uma sugestão para esse trabalho é a realização de *estudo dirigido*, em grupos ou individualmente, para que o professor

²³Iatrogenia: efeito danoso provocado pelo uso ou aplicação de medicamentos e procedimentos inadequados gerando alterações patológicas criadas por efeitos colaterais dos medicamentos. Geralmente a palavra é usada para se referir às consequências de ações danosas dos médicos, mas também pode ser resultado das ações de outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, enfermeiros, dentistas, etc. Além disso, medicinas alternativas também podem ser uma fonte de iatrogenia.

²⁴Deletério: pernicioso à saúde.

esteja mais envolvido com o processo e não seja um mero espectador das suas necessidades.

Também é importante salientar que alguns professores têm dificuldades em se ver como professores, mesmo atuando há anos na docência. Essa característica tem que ser superada para que o professor tenha clareza do seu papel social e sociopolítico enquanto docente. Na análise dos dados, foi possível verificar que, dos 17 professores pesquisados, de 5 a 6 professores costumavam participar dos seminários gerais, ou seja, em torno de 30% dos professores do grupo. A participação menos expressiva no Seminário Geral evidencia alguns aspectos erigidos:

- a) o excesso de eventos aos sábados correlacionados com o cotidiano pessoal, profissional;
- b) o trabalho cotidiano aos sábados imposto pela área de estética;
- c) conteúdo menos atrativo para esses professores que o dos seminários de ensino técnico;
- d) falta de interesse;
- e) ser um convite e não uma convocação de trabalho.

Reportando-me à minha trajetória profissional percebo que é difícil para alguns professores, que atuam na área de estética, optar pela participação em todos os encontros dos seminários gerais visto que, para esse segmento profissional, é possível e necessário, ter uma agenda intensa de trabalhos realizados nos salões de beleza, clínicas e centros de estética aos sábados.

Em razão de que as aulas acontecem no período matutino e noturno é difícil programar os encontros do PFCP nestes horários, o que dificulta a organização do evento em outros dias, restando aos professores, optar pela participação mais intensa nos encontros específicos para professores do ensino técnico e não participando do programa em sua totalidade.

Os apontamentos propostos na análise de minha trajetória profissional mostram que a passagem do conhecimento técnico específico para a sala de aula se dá na experiência prática e vai constituindo em saberes que são pertinentes à prática docente. Esses saberes, somados à leitura, cursos oportunizados na instituição ou em outros espaços, realizam a expansão do conhecimento para que a docência se institua como uma segunda profissão, que é a profissão de professor, exercida juntamente com a profissão adquirida no bacharelado.

Por ser fortemente voltado às práticas, o apelo dos professores é por subsídios para essas práticas, que é o conhecimento por onde eles transitam com mais facilidade. Pelo distanciamento entre o seu bacharelado e a licenciatura, exceto no caso de três dos professores pesquisados, o professor do ensino técnico parece ter, em seu imaginário, que existem fórmulas prontas guardadas no universo pedagógico para a solução de todas as questões do seu dia a dia como professor. Minha trajetória no programa de mestrado me fez descobrir que muitas são as pesquisas que identificam as mesmas dificuldades, encontradas pelos licenciados, em conhecimentos que os preparam para as práticas diárias.

Para minimizar esta questão uma das sugestões de trabalho pode ser o de *oficinas pedagógicas* com temas voltados às práticas dos professores com a orientação do coordenador de curso. Pela minha experiência vivenciada durante esta pesquisa, deixo evidenciada a necessidade de o coordenador de curso dominar, além dos saberes da prática, conhecimentos pedagógicos necessários à orientação de seus docentes, a fim de realizar um constante processo de oxigenação da formação e orientação aos seus professores. Esse foi meu grande aprendizado nesta pesquisa.

Para superar os limites deste trabalho, fui obrigada a empreender, dentro do processo de construção desta pesquisa, um esforço significativo em virtude de vir da área de saúde para a área de educação.

Outra limitação foi o instrumento, porque são poucos os cursos que ofertam a formação técnica em estética nesta cidade, o que não permitiu uma análise comparativa. A própria inexistência de Programas de Formação Continuada para a docência em nível técnico específico foi um agente limitador da abrangência da pesquisa. O programa ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), baseado no artigo 10 da resolução 02/97 do CNE, após o período de 05 anos, passou a ser ofertado no ano de 2011, com o objetivo de habilitar profissionais portadores de diploma de graduação (bacharéis e tecnólogos) para o exercício de magistério em disciplinas do currículo que integram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Médio nos diferentes sistemas de ensino. No momento, esse é o único programa, em Curitiba, que oferta a titulação de licenciatura à professores da rede privada, visto que o Governo do Estado do Paraná capacita seus docentes da rede pública.

Objetivamente, constituir-me pesquisadora foi um grande desafio. Para tão exigente exercício, como pesquisadora ainda iniciante, de outra área de formação, e

dada a riqueza da leitura dos dados evidenciados, considero ser este um trabalho inconcluso, cujas “respostas” apresentam limites e um caráter de provisoriedade.

Para ampliar tal pesquisa, destaco:

- a) aprofundar a investigação com entrevistas que tragam mais dados avaliativos sobre o PFCP, a fim de verificar quais os níveis de dificuldades encontrados pelos professores.
- b) utilizar a avaliação dos docentes junto aos discentes a fim de verificar se o conhecimento de caráter pedagógico em construção por esses docentes interfere na avaliação deles junto aos seus alunos;
- c) ampliar para além dos saberes a pesquisa na prática diária dos professores, assistindo a aulas, acompanhando a docência concentrada na didática e em seus elementos;
- d) pesquisar em outras instituições de formação técnica como se dá o processo de formação docente em outras áreas de atuação;
- e) acompanhar as políticas públicas que permitem a ampliação da formação dos docentes deste segmento educacional.

Fica a inquietação, elemento necessário para o prosseguimento de novas pesquisas, que contribuam para o crescimento da educação profissional no país.

Iniciei este estudo acreditando ser este um modo de contribuir de alguma maneira com os meus “nãos saberes”. Consegui atingir meu objetivo, pois vi, ao longo desta trajetória, que esses saberes fazem parte de um conjunto maior, que me ajudou a tecer avanços como sujeito social da história de uma nova formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonio J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, São Paulo, 53-61, maio 1991.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al.(orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARANHA, Maria L. de A; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando, introdução à filosofia**. 2ª ed .rev.atual. São Paulo : Moderna,1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 10. ed. São Paulo : Martin Claret, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa : Loyola, 1977.

BARILLI, Renato. **Curso de Estética**. Lisboa : Estampa, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 2/2006**: solicita esclarecimento quanto à área profissional na qual se enquadra a Educação Profissional Técnica de nível médio em Estética. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_06.pdf>Acesso em: 10 de maio 2012.

BRASIL. Planalto. **CBO-Código brasileiro de ocupações**: dispõe sobre atividades profissionais realizadas no Brasil. Disponível em : <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394-96, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury).

_____. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2011.

_____. **Parecer CNE/CP n. 05/2006**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11/2008**. Dispõe sobre a proposta de Instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em 21 nov. 2011.

_____. **Parecer do CNE/CEB n. 16/1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2011.

_____. **Dispõe sobre o Catálogo Nacional de Cursos técnicos**, 2009. Disponível em <http://catalogonct.mec.gov.br/et_ambiente_saude_seguranca/t_estetica.php>

Acesso em: 23 abr. 2012.

CARPIM, Lucymara. **Formação pedagógica dos professores do ensino técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

CASTANHO, Maria E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org). **Lições de didática**. 3. ed. Campinas, SP : Papirus, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONFSSIONALIDADE Luterana: Manual de Estudos, 201.. Disponível em: <<http://www.luteranos.com.br/attachments/ecc/publicacoes/Confessionabilidade%20luterana.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2012.

CUNHA, Antonio C.T. do N. **Palestra: são os valores que fundamentam a formação / Educação: Uma reflexão em torno do axiológico**. 10. Congresso Nacional de Curitiba: Educação, EDUCERE, out. de 2011.

ETCOFF, Nanci. **A lei do mais belo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: 4. ed. Record, 2007.

FAUX, Doroty S. **Beleza do Século**. São Paulo: Cosaf e Naify, 2000.

FERRETI, Celso. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete. Formação Continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003 Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf/>> . Acesso em: 2 maio 2011.

GOMES, Cátia C. **A formação continuada do professor do ensino médio: a escola como espaço para o desenvolvimento profissional**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

HERNANDEZ, Ivane R.C. A avaliação numa proposta construtivista. In: ENRICONE, d. ; GRILLO, Marlene (Org.).**Avaliação uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

HOBOLD, Márcia R.**A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores da educação profissional**. Dissertação (Mestrado) - UNIVALI- Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: ><http://siaibib01.univali.br/pdf/MARCIA%20HOBOLD.pdf>>. Acesso em: 01 mai 2012.

HOFFMAN, Jussara. **A Avaliação mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. **Minidicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro : Objetiva, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores .In: NÓVOA, António (Org). **Vida de professores**. Porto : Porto, 2000.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_tecnico.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. Disponível em: <<http://decampinasleste.edunet.sp.gov.br/gabinete/formacaodocente.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Tocantins. **RESOLUÇÃO CNE n. 02, de 26 de junho de 1997** : Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da educação profissional em Nível Médio. Disponível em: <http://paraiso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/resolucoes_federais.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.

KLEPACKI, Laura. **Avon: a história da maior empresa de produtos para mulheres**. Rio de Janeiro :Bestseller, 2006.

KUENZER, Acácia Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade. Especial Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 20, n. 68, dez.1999.

Libâneo, José C. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, João F. L. Reflexões sobre gestão educacional no contexto da Rede Sinodal de Educação. In: GOLDMEYER, Marguit; WACHS, Manfredo; AIRES, Paulo. **Gestão escolar**. São Leopoldo : Sinodal, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais . **Eccos Revista Científica**, v. 4, Universidade Nova e de Julho, São Paulo, p. 79 - 88. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2012.

LUIS, Suzana M. B. De que avaliação precisamos em arte e educação física? In: **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Meditação, 2008.

MACHADO, João L. de A. **A autoridade do professor**. 2009. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/index.php/Autoridade_do_Professor>. Acesso em: 21 fev. 2012.

MACHADO, Lucilia R. S. Diferenciais Inovadores na formação de professores para a educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. O profissional Tecnólogo e a sua formação. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**, v., n. 3, p. 20, 2009. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/O-profissional-tecn%C3%B3logo-e-sua-forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2010.

MANFREDI, Silvia M. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez,

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MARIN, Alda J; SAMPAIO, Maria das M. P. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, set/dez.2004.

MARTINS, Pura L. O. **Didática teórica e didática prática, para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.

NASCIMENTO, Osvaldo V. **Cem anos do ensino profissional no Brasil**. Curitiba: IBEPX, 2007.

NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto,1991.

OLIVEIRA, Paulo C.; CARVALHO, Patricia. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

PACHECO, Eliezer. **Novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em: <www.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. Apresentação. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).Disponível em : <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf>Acesso em: 03 maio 2012.

_____. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 01 out. 2010.

PEREIRA, Luiz A. C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 22 dez. 2009.

PRONKO, Marcela A. Formação Profissional: os (des) caminhos da democratização educacional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/253/boltec253c.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

QUEIROZ, Renato S ; OTTA, Emma. A beleza em foco: condicionantes culturais e psicobiológicos na definição da estética corporal. In: QUEIROZ, R. S., (org.). **O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza**. São Paulo: Senac, 2000.p. 13-66.

REHEM, Cleunice de M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

RIBAS, Mariná H. **Construindo competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2007.

_____. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, Ilma P. A. **Lições de didática**. 3. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2008.

ROMANOWSKI, Joana P; Cunha, Marilise P. Considerações sobre o conceito de excelência em Aristóteles aplicado ao docente e discente do ensino técnico de nível médio. CONGRESSO EDUCERE **.Anais...** CURITIBA, 2011, p. 4.773-4786. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/5405_2932.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2012.

SAMPAIO, Rodrigo P.A de, FERREIRA, Ricardo F. Beleza, identidade e Mercado. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 120-140, abr. 2009. Disponível em :<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682009000100008&script=sci_arttext> . Acesso em: 01 mai. 2012.

SEVERINO, Antonio J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Antonio R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHLINDWEIN, Luciane M.; SOARES, Maria L. P.S. Estética e Educação: construindo significados e sentidos a partir de vivências. **Revista contrapontos**, v. 7, n. 2 , p. 381-391, 2007. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/914/768>> . Acesso em:20 abr. 2012.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TEIXEIRA, Inês A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 20 abr. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, Sandra T. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 178f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad,1995 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3)

_____. Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma P.A.(Org.) **Lições de didática**.3 .ed. Campinas, SP : Papirus,2008.

VIANA, Claudia P. O sexo e o gênero da docência .**Cadernos Pagu**.,p. 81-103, 2001/2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2012.

VIGARELLO, Georges. **História da Beleza**. Tradução Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WINTER, Waldtraud R. **Drenagem linfática manual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vida Estética, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____, convidado a participar de um estudo denominado: “Formação Continuada do Professor do Ensino Técnico em Estética”, cujo objetivo é compor como requisito parcial uma pesquisa para obtenção do título de mestrado em educação.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário elaborado pela(s) pesquisador(as), como pesquisa qualitativa com questões semiestruturadas do tipo aberta e fechadas, referentes a alguns casos da prática de professores do ensino técnico em estética pertencente ao eixo tecnológico Ambiente, Saúde e segurança.

Estou ciente que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A(s) pesquisador (as) envolvida(s) com o referido projeto é (são): Marilise Pinheiro da Cunha, com quem poderei manter contato pelos telefones: 9963-5784. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura da(s) pesquisadora(s)

Curitiba, ____ de _____ de 2011.

APENDICE B – CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTRUMENTO DE PESQUISA

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO UTILIZADO