

## *A construção das identidades acadêmicas de docentes do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma universidade do sul do Brasil*

*Yalis Silva Coronel<sup>\*</sup>, Leanete Thomas<sup>\*\*</sup> & Fátima Pereira<sup>\*\*\*</sup>*

### **Resumo**

A área da estética, cosmética e embelezamento é significativa no contexto brasileiro. O curso de Tecnologia em Estética e Cosmética foi criado com o intuito de atender uma demanda de mercado, prerrogativa dos cursos tecnólogos. O curso é amplamente oferecido em todo o território nacional, maioritariamente no Ensino Superior privado. Apresenta um corpo docente interdisciplinar e currículo articulado com a ciência, técnica e tecnologia. O objetivo geral da pesquisa concentrou-se em: conhecer e compreender as dimensões da construção das identidades acadêmicas de docentes de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma Universidade da região Sul do Brasil, a partir de entrevistas biográficas sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Realizaram-se cinco entrevistas. Verificou-se que as identidades acadêmicas destes/as docentes se constroem a partir dos fatores: família, contexto histórico, sociedade, professores/as, alunos/as, campo científico, área científica, instituição, conhecimento, ensino, cursos, formação, condições de trabalho, prática profissional, demandas de mercado, com ênfase nas atividades de extensão, compartilhamento de experiências e mercado de trabalho. Verificou-se também que os/as docentes são profissionais conectados ao mercado e costumam atuar profissionalmente na área de sua formação inicial paralelamente à docência e compartilham suas experiências profissionais com os/as discentes.

**Palavras-chave:** estética, cosmética, tecnólogo, docência, identidade acadêmica

### **Introdução**

Os cursos da área da beleza e estética no Brasil, até o início do século XXI, eram propriamente técnicos de nível médio. Contudo, atualmente existem os cursos superiores na categoria tecnológico e bacharelado e a oferta destes cursos abrange todo o território nacional. O ensino superior brasileiro é dicotomizado entre público e privado, composto por diferentes tipos de instituições e regido pela Lei de

---

\* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: yscoronel@gmail.com

\*\* Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas/CIIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: leanete@fpce.up.pt

\*\*\* Professora Associada com Agregação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: fpereira@fpce.up.pt

Diretrizes Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (Presidência da República, 1996). Os cursos superiores de tecnologia em Estética e Cosmética são oferecidos, majoritariamente no setor privado e estão classificados como cursos do eixo Ambiente e Saúde, segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia de 2016 (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016).

A oferta de cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética em atividade atualmente no Brasil corresponde a 390 cursos privados presenciais, 359 cursos privados a distância e três cursos públicos presenciais (e-MEC, s.d.). Na região Sul do Brasil, a oferta é de 75 cursos presenciais privados, 69 cursos a distância privados e um curso presencial público. Nomeadamente no Estado de Santa Catarina, campo empírico deste estudo, localizado na região Sul do Brasil, a oferta é de 17 cursos presenciais privados e 25 cursos a distância privados, totalizando uma oferta de 36 cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética. A região Sudeste lidera a oferta destes cursos no país com 160 cursos presenciais privados e 83 cursos a distância privados (e-MEC, s.d.).

Estes dados, referentes ao curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética, explicitam o avanço desta área no cenário brasileiro. Deste modo, considerando que um dos critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia visa “o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade”, conforme o Artigo 3.º da Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002), verificou-se a necessidade e a relevância da criação e implementação dos cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética no Brasil.

Sendo o curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética relativamente novo no contexto educacional brasileiro, nota-se uma carência na produção de conhecimentos sobre o curso, especialmente no que se refere às questões educacionais, da pedagogia e do ensino. Há um considerável acervo de estudos sobre questões específicas da área, no que tange a pesquisa e desenvolvimento de protocolos para tratamentos estéticos faciais e corporais, pesquisa e desenvolvimento de produtos e de equipamentos para a área, estudos de caso com pacientes para a análise da eficácia da aplicação destes produtos e equipamentos, verificando-se um espaço ainda pouco explorado no que toca a esfera do ensino (Valdameri, 2010).

O ponto-chave que diferencia um curso superior de tecnologia de um curso superior de bacharelado ou licenciatura explicita-se pelo tecnólogo ser um curso de menor duração e voltado ao mercado de trabalho da estética. Por ser voltado a

este mercado, além das disciplinas específicas da área, também apresenta disciplinas transversais a outros cursos, caracterizando-se pela interdisciplinaridade e pela presença de um corpo docente multidisciplinar.

Tendo em vista as características e especificidades da área e a multidisciplinaridade do corpo docente, procurou-se saber quem são esses/as professores/as, levantando questionamentos como: quais os percursos que os/as levaram à docência, como iniciaram a carreira docente, qual o sentimento em relação à docência e como se percebem neste meio acadêmico.

De acordo com Santos (2018), diferentes contextos profissionais em que o/a docente está inserido/a podem possibilitar distintas construções identitárias. Sabendo-se que professores/as de ensino superior frequentemente transitam entre a atividade profissional da sua formação inicial e a atividade profissional docente, e que há uma interconexão entre estes dois contextos, busca-se compreender quais são as implicações desta relação na atividade docente e na (re)construção identitária acadêmica destes/as professores/as.

Interessou também conhecer as percepções destes/as professores/as sobre um curso tecnológico, tendo em conta as suas características próprias dentro dos cursos de nível superior e mais especificamente do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética. Busca-se compreender como se articulam, como interagem e como ocorre o processo de construção identitária acadêmica e, conseqüentemente, como se manifestam estas identidades.

Buscou-se ainda compreender, sob a ótica dos/as próprios/as professores/as, as suas motivações, quais os significados que atribuem à profissão e a profissionalidade docente e às relações de ensino-aprendizagem. Tais questões ganham especial relevância tendo em conta o fato de que a principal exigência para a docência no ensino superior são as competências científicas, sem exigências relacionadas à formação pedagógica (Veiga, 2014).

Em síntese, o objetivo geral deste estudo concentrou-se em: conhecer e compreender as dimensões da construção das identidades acadêmicas de docentes de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma Universidade localizada em Santa Catarina, na região Sul do Brasil, a partir de entrevistas biográficas sobre as suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

## Ensino superior brasileiro e a expansão do ensino superior privado

Sampaio (2010, 2011) elucida que a expansão do ensino superior privado no Brasil conecta-se com os princípios liberais de livre iniciativa privada. Entretanto, o setor privado de ensino respeita as normas educacionais referentes à educação brasileira, passando pela autorização e avaliação do poder público. Sob as diretrizes do neoliberalismo, na década de 1990, se evidenciou uma guinada no ensino superior privado (Robertson, 2007). As instituições privadas buscaram se enquadrar como Universidades, muitas vezes, a partir da incorporação de instituições isoladas, para obter autonomia nos processos de remanejamento de vagas, criação e eliminação de cursos. Neste cenário, as Universidades demonstravam um objetivo de cativar a clientela com cursos diversos (Conselho Administrativo de Defesa Econômica [CADE], 2016). Para Alonso (2010), a expansão do ensino superior no Brasil tem no ensino privado seu principal alicerce, sendo que, em meados dos anos 2000, as instituições caracterizadas como faculdades, no ensino superior privado, eram a maioria no país (92%). Lima (2019) expõe em “Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2018: Ano Base 2017” a quantidade de instituições de ensino superior privadas por região: região Norte com 85,45% de instituições; região Nordeste com 87,23%; região Sudeste com 86,08%; região Centro-Oeste com 92,08% e a região do campo empírico deste trabalho: região Sul com 92,35%. Segundo Diniz (2019), o setor privado de ensino superior representa 87,91% do total das instituições de ensino superior do Brasil.

Nesta configuração, as instituições de ensino superior privadas buscaram melhorar administrativamente e academicamente, incrementando o quadro docente, produzindo novos cursos, novos programas de pós-graduação e novos projetos de extensão, evidenciando-se o desenvolvimento do mercado do ensino superior (CADE, 2016).

Objetivando o alcance do maior número de alunos/as, as instituições passaram a pensar em novos “produtos”, ou seja, novos cursos de graduação e de pós-graduação, propiciando-se também um aumento na oferta de cursos no Ensino a Distância (EaD). Dentre os novos cursos, pode-se destacar a criação de cursos conectados ao mercado e consumo de luxo, caracterizados pelo apelo comercial, como por exemplo: gastronomia, *sommelier* e moda (CADE, 2016), profissões que não exigiam formação superior para o exercício da profissão. No âmbito destes novos cursos, pode-se citar o curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética,

criado em meados dos anos 2000, com a intenção de atender a demanda de mercado em crescimento no cenário brasileiro.

Em relação a pós-graduação, Sampaio (2011) menciona que o setor privado de ensino superior dobrou a oferta de cursos de mestrado, apresentando, em 2008, 20% dos programas de mestrado. Apesar deste crescimento do setor privado em relação às pós-graduações e da expressiva abrangência deste setor no país, uma pesquisa realizada pela Clarivate Analytics (2017) para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), revelou que a produção acadêmica relevante no país ainda é predominantemente vinculada às instituições de ensino superior públicas. Deste modo, infere-se que as instituições de ensino superior privadas articulam suas atividades acadêmicas predominantemente entre o ensino e a extensão, atribuindo menor atenção à pesquisa acadêmica.

Todavia, o setor privado de ensino superior é o protagonista quando se refere a inovação, sempre em busca de novos produtos e novos nichos de mercado. Nesta conjuntura, nota-se, atualmente, um crescimento dos cursos superiores de tecnologia, impulsionado pela proposta de atender as demandas de mercado de forma rápida e especializada (Sampaio, 2011).

### **Os cursos superiores de tecnologia em estética e cosmética e o mercado da beleza no Brasil**

Os primeiros cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética no Brasil datam do início dos anos 2000. A partir da unificação, através do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia do ano de 2016, houve a classificação do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética como um curso da área da saúde. Neste processo padronizou-se o perfil profissional do/a egresso/a, o objetivo do curso, além das questões relativas à infraestrutura mínima para a sua realização. Segundo dados disponibilizados pelo sistema e-MEC do Ministério da Educação (s.d.), o primeiro curso registrado no Brasil nesta área é da instituição de ensino Unisuam, no Estado do Rio de Janeiro, na região Sudeste, em 2003. Na região Sul do Brasil, o pioneiro foi na instituição Ulbra, no Estado do Rio Grande do Sul, também em 2003. Em Santa Catarina, o pioneiro foi o curso da instituição Univali, iniciado em 2005. No Estado do Paraná, o pioneiro foi o curso da instituição UTP, iniciado em 2006. Estas instituições possuem em comum o fato de pertencerem ao setor privado.

O currículo dos cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética apresenta disciplinas que abarcam os conceitos de ética e estética, imagem pessoal, saúde, educação e pesquisa, gestão e relações humanas (Valdameri, 2010). Segundo a mesma autora, a articulação dos referidos conceitos aos saberes científicos, técnicos e tecnológicos nestes cursos cumprem com os parâmetros solicitados para um curso de nível superior tecnológico. Pretende-se uma formação centrada em princípios éticos e humanísticos, com vistas a uma formação qualificada e integral. Sendo assim, “os cursos de graduação nessa área trazem novos argumentos (...) atendendo as expectativas desse setor da sociedade” (p. 103).

No que se refere a relevância da área da beleza no Brasil, constatou-se que 76% dos/as brasileiros/as com acesso à internet assistem conteúdos de moda, beleza e estilo de vida no YouTube (Think with Google, 2017). As mulheres são a maioria como consumidoras do mercado de imagem pessoal, estética e cosmética, nos espaços físicos e digitais. Contudo, o mercado masculino demonstra uma notável expansão ao longo dos anos, apresentando produtos, serviços e espaços pensados especificamente para este público (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2015). Sobre o público masculino, o estudo revelou que 85% dos homens se importa com a sua imagem pessoal (Think with Google, 2017).

O Brasil é o país da América Latina que apresenta o valor mais alto de investimento em cosméticos por habitante (U\$ 116,20 dólares). O Chile estava em segundo lugar (U\$96,50 dólares), seguido pela Argentina (U\$74,90 dólares; Alma & Costa, 2011). Considerando dados da Associação Brasileira de Indústria de Higiene Pessoal e Cosméticos (ABIHPEC, 2019), o Brasil ocupa a terceira posição mundial no mercado de cosméticos, atrás somente dos Estados Unidos e da China e é o setor industrial que mais investe em publicidade no país.

No ano de 2018, estavam regularizadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) um total de 2.794 empresas no setor de higiene pessoal e cosméticos no Brasil. A região Sudeste liderava este mercado com um total de 1.685 empresas. Em segundo lugar aparece a Região Sul, com um total de 550 empresas (ABIHPEC, 2019).

O país evidencia ainda como um grande potencial nesta área por ser fonte de matérias-primas e de princípios ativos utilizados nas formulações cosméticas, pelo desenvolvimento de novas tecnologias, pela agilidade na parte de regulamentação e registro de produtos cosméticos, pelo aumento do consumo destes produtos

pelos/as brasileiros/as e por compreender a relevância deste setor para a economia do país (Gallas et al., 2015).

Uma busca por cursos superiores na área de imagem pessoal, estética e cosmética em outros países, revelou que o Brasil também se destaca por estar na vanguarda da criação e oferta de cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética, capacitando os/as profissionais que irão atuar neste mercado.

Os dados apresentados identificam uma forte característica da sociedade brasileira, voltada ao interesse por produtos e serviços de estética e cosmética, refletindo-se no crescimento deste setor nos âmbitos econômico e educacional.

### **Docência e identidade acadêmica**

A identidade acadêmica é uma identidade profissional docente, e assim, apresenta pontos que a caracterizam como uma identidade docente e pontos que a caracterizam especificamente como uma identidade acadêmica, devido às particularidades do trabalho em uma instituição de ensino de nível superior (Santos, 2018).

As especificidades da identidade docente estão relacionadas com um conjunto de saberes e competências; com a interação entre trajetória biográfica, o contexto social, cultural e institucional e a vivência pessoal do/a professor/a; com a influência de pontos biográficos, históricos e sociais nessa identidade profissional, em um processo ativo (Santos, 2018).

Partindo de uma análise do modelo teórico de Santos (2018), fundamentado em Dotta (2011), as identidades acadêmicas se configuram, se constroem e se reconstroem em um processo dinâmico influenciado por fatores internos e externos. Este processo envolve as relações familiares e sociais, as experiências pessoais e profissionais, passadas e presentes inseridas em uma sociedade, em uma cultura e em um contexto social específico.

De acordo com Santos (2018), existem fatores e atividades atreladas especificamente à universidade que proporcionam características próprias ao docente universitário e delineando a dimensão acadêmica.

As especificidades das identidades acadêmicas correspondem a uma interação entre professor/a, estudantes, campo científico, área disciplinar e instituição. A identidade organizacional das instituições de ensino superior também marca as identidades acadêmicas dos professores (Santos, 2018).

Dotta et al. (2011) referem que, apesar das intersecções e delineamentos da profissão, os contextos profissionais são diversos e há uma dificuldade em estabelecer uma padronização destes contextos. Assim sendo, não é imperativo que a mesma ocupação profissional padronize os/as seus sujeitos/as, suas experiências e identidades. Dependendo do contexto profissional em que o docente está inserido podem ocorrer diferentes percepções da realidade, diferentes reflexões tanto a nível individual quanto a nível de grupo.

Desta forma, a identidade resulta de um processo de socialização que constitui as pessoas e delinea as instituições. É um processo individual e simultaneamente coletivo, transversal às esferas da objetividade e da subjetividade, do biográfico e do estrutural, atingindo uma estabilidade, mas uma estabilidade provisória, pois permite sempre a reconstrução (Dubar, 1997).

Considerando as especificidades dos cursos superiores de tecnologia dispostas na Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, espera-se que os/as professores/as destes cursos superiores estejam atentos/as às demandas do mercado de trabalho, que tenham vivências práticas neste mercado, possuam uma formação acadêmica, preferencialmente, ligada à(s) disciplina(s) que ministra, sendo esta formação no próprio curso no qual leciona ou em área complementar. Assume relevância a formação pedagógica, legitimando a profissionalidade docente, afastando-se da ideia de “quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar”. Estes podem ser alguns dos pontos chave para a compreensão da prática docente e da construção da identidade de professores/as de cursos superiores de tecnologia.

### **Metodologia**

A pesquisa acadêmica sobre educação e a atividade educacional, de acordo com Amado (2014), difere da pesquisa em outras áreas das ciências sociais, a partir do momento em que se nota uma especificidade relacionada ao fenómeno educativo. Desta forma, a investigação em educação requer uma perspectiva de investigação adequada ao seu fenómeno, ao seu propósito, visto que deve ultrapassar “a seara do recolhimento de dados pura e simplesmente, mas toma-se como objeto de estudo o fazer e a realidade concreta dos sujeitos envolvidos, assumindo-se uma análise crítica desses contextos educacionais” (Valdameri, 2010, p. 19). O enquadramento deste estudo no âmbito qualitativo é adequado pelo fato de que a “Investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos

e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (Amado, 2014, p. 205).

O campo empírico deste estudo é um curso superior de Tecnologia de Estética e Cosmética de uma Universidade privada do Sul do Brasil. O curso apresenta uma carga horária total de 2.325 horas, com duração total de seis períodos e está em atividade desde 2008, com aulas que ocorrem no período noturno, ofertado na modalidade presencial e semipresencial.

O primeiro contato com o campo empírico realizou-se através de uma análise do projeto pedagógico do curso. O segundo contato ocorreu através de uma entrevista com uma informante-chave, coordenadora de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética. Esta entrevista norteou a elaboração do roteiro de entrevistas a serem realizadas com os/as docentes.

A escolha dos/as participantes teve por critério serem professores e professoras de disciplinas específicas a fim de captar elementos relacionados às dimensões específicas do curso, para além de questões mais amplas da docência e das relações institucionais. Na concepção de Amado (2014, p. 214), “convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas”. Alguns/algumas dos/das participantes lecionam múltiplas disciplinas no curso, embora, o convite tenha ocorrido com foco em uma disciplina apenas, naquela que é compreendida como a disciplina principal do/a docente. Procurou-se abordar nas entrevistas esta disciplina em específico, contudo, eventualmente, os/as professores/as referiram experiências nas outras disciplinas ministradas o que contribuiu para o enriquecimento da análise. Foram realizadas entrevistas com cinco professores/as das disciplinas de: estética facial; maquiagem; cosmetologia básica; colorimetria, corte e tratamentos capilares e eletroterapia.

As entrevistas seguiram a abordagem biográfica, por permitirem explorar as perspectivas dos/as entrevistados/as sobre os processos sociais que os/as envolvem, acessando uma subjetividade que pretende propiciar a compreensão da construção das identidades acadêmicas (Amado, 2014). Esta abordagem supõe a valorização do/da profissional a partir da sua história de vida, da sua trajetória, considerando que todas as histórias têm valor em si mesmas (Sancho & Hernández, 2011).

O roteiro da entrevista organizou-se em três dimensões: formação inicial, percurso profissional e questões específicas do curso, simultaneamente com um questionário sociodemográfico.

As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram duração entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos; foram transcritas na íntegra e, com o apoio do software Nvivo, analisadas sob os fundamentos da análise de conteúdo (Campos, 2004).

### **Análise dos dados**

O processo de análise dos dados iniciou com a leitura flutuante, vertical e transversal das entrevistas, que teve a intencionalidade de captar individualidades e generalizações sobre os/as participantes dentro das dimensões abordadas; observou-se a frequência dos conteúdos reproduzidos entre os participantes, conteúdos comuns a todos/as e conteúdos que não são comuns a todos/as participantes; buscou-se a relevância implícita do conteúdo, considerando conteúdos emergentes em uma entrevista e que poderiam não se repetir nas outras, mas de relevância para o estudo (Campos, 2004).

As categorias de análise foram organizadas em três blocos, inspirados no roteiro de entrevista: (a) Formação Acadêmica, que objetivou compreender quem são os/as professores/a, a partir da perspectiva das suas trajetórias acadêmicas e como essas trajetórias influenciam nas atividades docentes que exercem; (b) Percurso Profissional, focalizou o percurso profissional dos/as participantes buscando identificar como as experiências dentro e fora do ensino impactam na docência, abordou também questões sobre a experiência profissional da atividade de docência no ensino superior; (c) Questões Específicas do Curso, evidenciou as questões específicas do curso de Tecnologia em Estética e Cosmética, abordando questões sobre a docência no curso, sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e como ocorrem as relações na universidade.

### **Síntese dos resultados**

A caracterização dos/as professores/as do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética mostrou que os/as docentes participantes são majoritariamente mulheres, com uma média de idade de 43,2 anos; estão na docência, em média, há cerca de 10 anos e suas experiências docentes se concentram no ensino superior privado; a entrada como docente do ensino superior ocorreu, em geral, mediante convite para lecionar e os/as participantes costumam transitar como docentes

entre diferentes níveis de ensino, cursos livres de aperfeiçoamento profissional, técnico, tecnólogo, bacharel e especialização.

A maioria dos/as participantes já atuou, atua ou pretende atuar como profissional fora da docência. Evidencia-se uma conexão entre os/as docentes e o mercado de trabalho relacionado à área da estética, cosmética e embelezamento. Nota-se a influência de experiências passadas e atuais na docência, sejam experiências profissionais ou pessoais. Observa-se que as habilidades adquiridas nestas experiências como gestão de pessoas, administração, oratória, flexibilidade, relacionamento interpessoal, atendimento de clientes, atividades de vendas e outras experiências no ensino, contribuem para a constituição da identidade acadêmica dos/as participantes.

Foram identificadas diferentes motivações para a escolha da profissão e do curso de formação inicial. A maioria dos/as participantes possui formação inicial em Tecnologia em Cosmetologia e Estética (atualmente denominado Tecnologia em Estética e Cosmética). Em relação à formação acadêmica, os/as entrevistados/as são, em geral, especialistas e/ou mestres, apenas uma docente entrevistada possui doutorado. Em linhas gerais, a formação acadêmica dos/as docentes entrevistados/as é coerente com a proposta e currículo do curso, sendo na área da estética ou áreas complementares à estética, como formações iniciais em Fisioterapia e Farmácia.

A carência de pós-graduações direcionadas para o maior número possível de vertentes para as quais o curso habilita, limita a escolha e, conseqüentemente, o interesse no prosseguimento na academia pelos/as entrevistados/as. Questões como a falta de disponibilidade de tempo, por conciliar docência e trabalho fora da docência e o valor de um mestrado em instituição privada, também afetam o prosseguimento da formação. Verifica-se uma carência de formação pedagógica direcionada para a atuação no ensino superior, apesar da Universidade onde lecionam oferecer cursos de formação continuada na área educacional.

Os/as entrevistados/as se sentem valorizados/as como professores/as universitários/as, apesar de haver divergências sobre o reconhecimento da docência como a sua profissão, em decorrência do trânsito entre a docência e o exercício da profissão relacionada a formação inicial.

Os marcos sobre os quais os/as participantes tornaram-se professores/as estão relacionados ao próprio ato de ministrar aulas e a segurança adquirida com a prática ou com a formação acadêmica em pós-graduação. Para os/as participantes,

a satisfação como professor/a se relaciona diretamente com as atividades de ensino e a prática, ou seja, quando sentem que os/as discentes estão capacitados/as a executar as técnicas da profissão corretamente.

Em relação ao ensino, os/as docentes geralmente planejam suas aulas antecipadamente e buscam seguir o cronograma, incluindo aulas teóricas e aulas práticas. Procuram compartilhar suas experiências e vivências de mercado com os/as alunos/as, pois acreditam que este seja um ponto crucial para a formação profissional.

Os/as docentes sentem que ocorreram mudanças ao longo da docência, relacionadas a imagem profissional, a segurança no exercício da docência, na forma de planejar e de ministrar as aulas. Preocupam-se com a imagem profissional docente e o que esta imagem transmite ao corpo discente.

As especificidades do contexto institucional, nomeadamente o fato de ser uma instituição privada estão refletidas na percepção do/a aluno/a como profissional ou como cliente, na comparação da docência a um trabalho comissionado, na instabilidade em relação a remuneração do/a professor/a, podendo mudar a cada semestre de acordo com o número de disciplinas ministradas.

A produção científica no curso é vista pelos/pelas participantes como passível de melhoria. Referem uma articulação mais expressiva entre o ensino e a extensão no curso, em detrimento da pesquisa acadêmica, embora seja uma realidade transversal no contexto brasileiro se tratando destes cursos, segundo a informante-chave.

O curso é multidisciplinar, teórico-prático, conecta-se com as demandas do mercado de trabalho e possui um currículo que atende essas prerrogativas. De acordo com os/as participantes, o curso possui professores/as qualificados/as. O diálogo entre professores/as e disciplinas do curso e entre outros cursos de graduação, em área complementar à área da estética e cosmética, é uma realidade vivida pelos participantes.

Com relação aos discentes, segundo os/as participantes, estes/as geralmente focam-se na inserção no mercado de trabalho, em detrimento da carreira acadêmica. Os/as que já possuem alguma experiência de mercado, obtêm um melhor aproveitamento do curso. Os/as participantes consideram que as experiências de intercâmbio de trabalho internacional dos discentes são importantes para a formação pessoal e profissional.

Os pontos fortes do curso, na perspectiva dos/as entrevistados/as, são: a formação, a valorização e a profissionalização do/a esteticista e cosmetólogo/a, a valorização da profissão a partir do curso superior que resultou na regulamentação da profissão em lei, o compartilhamento de experiências e vivências dos/as docentes com os/as alunos/as, a formação acadêmica e experiências profissionais do corpo docente, que contribuem para a formação dos/as alunos/as, a carga horária do curso que é considerada suficiente, a conexão do curso com o mercado de trabalho através de empresas parceiras da Universidade. Por outro lado, entendem que algumas melhorias seriam necessárias: melhorar a divulgação do curso para atrair mais alunos/as, a formação integral do/a aluno/a para além da formação técnica, um aumento da produção científica realizada por esteticistas e cosmetólogos/as, mais professores/as formados/as em cursos superiores na área da estética como docentes no curso.

Em geral, na visão dos participantes, o curso apresenta uma infraestrutura satisfatória e adequada para a formação dos/as alunos/as. Contudo, relatou-se a relevância de uma atualização nos equipamentos disponibilizados para as aulas práticas e a disponibilização de um laboratório de cosmetologia para que os/as alunos/as possam vivenciar essa disciplina na prática, facilitando a compreensão e o aprendizado.

Os/as participantes estão cientes da velocidade com que o mercado da estética se desenvolve e do quanto se consome deste mercado no Brasil, entendem esta área como multidisciplinar e que permite diversas possibilidades de atuação profissional. Reafirmam a área da estética como área da saúde e que a formação ética e humana é elementar para a atuação profissional.

Os/as professores/as destacam a importância da compreensão global da área (produtos, procedimentos, técnicas e equipamentos) e da formação integral do/a aluno/a, para além da formação técnica, com vistas à promoção e a manutenção da saúde física e mental através de procedimentos estéticos.

As identidades acadêmicas se constroem em um processo contínuo ao longo da sua trajetória a partir de uma interação com vários fatores que designam o que é ser docente e o que é ser precisamente acadêmico. A interação com os/as colegas professores/as, com os/as alunos/as, com o campo científico, com o contexto histórico, com a instituição, a sociedade, com o conhecimento, com a área científica, com o ensino, com os cursos realizados, com a formação e com as condições de trabalho são aspetos que participam deste processo (Santos, 2018).

A partir do modelo de Santos (2018) e da análise dos dados, foram identificados pontos-chave da construção das identidades acadêmicas destes/as professores/as: família, contexto histórico, sociedade, professores/as, alunos/as, campo científico, área científica, instituição, conhecimento, ensino, cursos, formação, condições de trabalho, com ênfase nas atividades de extensão, no compartilhamento de experiências e mercado de trabalho.

### **Conclusão**

A área da estética, cosmética e embelezamento evidencia-se como uma área emergente a nível mundial e muito significativa no cenário brasileiro contemporâneo. Com o avanço desse mercado e do consumo pela população, torna-se adequada uma formação de nível superior que capacite, profissionalize e garanta que quem atua na área é de fato um/a profissional habilitado/a para exercer tal atividade.

Constatou-se a grande abrangência do ensino superior privado em território nacional. Observou-se a dinâmica mercadológica da educação superior privada e a agilidade deste setor na criação dos novos cursos, compreendidos como cursos de mercado de luxo, criados para atender expectativas e demandas de um mercado consumidor em ascensão, assim como as especificidades destes cursos superiores. Deste modo, os cursos superiores nesta área surgem no contexto brasileiro para atender as demandas de mercado.

A pesquisa possibilitou conhecer o percurso acadêmico e profissional dos/as professores/as participantes a partir da abordagem biográfica. Pode-se conhecer a trajetória acadêmica e profissional dos/as participantes, como foi o início na docência, assim como as experiências passadas e atuais que consideram impactar na docência, observando-se particularidades e pontos transversais que culminam na construção e manifestação da identidade acadêmica de docentes de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética.

No caso deste estudo, considerando as especificidades do curso, assumem lugar de destaque na constituição das identidades acadêmicas: as atividades de extensão, o compartilhamento de experiências e o mercado de trabalho. A prática profissional e o mercado de trabalho são elementos-chave nas identidades acadêmicas destes/as professores/as.

## Referências bibliográficas

- Alma, Jeanete, & Costa, Magda (2011). O mundo midiático no mundo da beleza: como as esteticistas adquirem os seus produtos cosméticos. *Rumores*, 10(5), 166-187. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2011.51258>
- Alonso, Kátia M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1319-1335. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação Brasileira de Indústria de Higiene Pessoal e Cosméticos. (2019, maio 14). *Panorama do setor de higiene pessoal, perfumaria e cosméticos*. ABIHPEC. <https://abihpec.org.br/publicacao/panorama-do-setor-2019-2/>
- Campos, Claudinei (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- Clarivate Analytics. (2017). *Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/17012018-capes-incitesreport-final-pdf/view>
- Conselho Administrativo de Defesa Econômica. (2016). *Cadernos do CADE: Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior*. Departamento de Estudos Econômicos – CADE. <http://www.cade.gov.br/acesso-a-informacao/publicacoes-institucionais/dee-publicacoes-anexos/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE/CP n.º 3, de 18 de dezembro de 2002: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. *Diário Oficial da União*, 23/12/2002, Edição 247, Seção 1, p. 162. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>
- Diniz, Janguê B. (2019). Apresentação. In Lidyane Lima (Coord.), *Números do ensino superior privado no Brasil 2018: Ano base 2017* (pp. 5-7). Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. <https://abmes.org.br/editora/detalhe/101/numeros-do-ensino-superior-privado-no-brasil-2018>
- Dotta, Leanete (2011). *Percursos identitários de formadores de professores: O papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. CRV.
- Dotta, Leanete, Lopes, Amélia, Giovanni, Luciana (2011). Educação superior e formação de professores: O papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *Perspectiva*, 29, 561-594. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p561>
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- e-MEC. (s.d.). *Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-MEC*. <https://emec.mec.gov.br/>
- Gallas, Juliana, Vargas, Sandra, & Lenzi, Fernando (2015). A indústria de cosméticos sob a perspectiva do empreendedorismo e da capacidade dinâmica. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 8(1), 170-198. <http://dx.doi.org/10.19177/reen.v8e12015170-198>
- Lima, Lidyane (Coord.). (2019). *Números do ensino superior privado no Brasil 2018: Ano base 2017*. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. <https://abmes.org.br/editora/detalhe/101/numeros-do-ensino-superior-privado-no-brasil-2018>

- Presidência da República. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Robertson, Susan L. (2007). Reconstruir o mundo: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 13-34. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/656>
- Sampaio, Helena (2010). Ensino superior privado: Reprodução e inovação no padrão de crescimento. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior*, 39, 45-58.
- Sampaio, Helena (2011, outubro 10). *O setor privado de ensino superior no Brasil: Continuidades e transformações*. Ensino Superior Unicamp. <https://www.revistaensino-superior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>
- Sancho, Juana, & Hernández, Fernando (2011). Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios. In Juana Sancho (Ed.). *Con voz propia: Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes* (pp. 8-23). Ediciones Octaedro.
- Santos, Carolina C. (2018). *A construção das identidades académicas: Percursos e tendências no Brasil e em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto UP. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116023>
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2016). *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia 2016*. República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. (2015). *Boletim tendências e oportunidades: Mercado de beleza*. [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS\\_CHRONUS/bds/bds.nsf/9757c668a232b1db04e94fb4e56eddba/\\$file/5421.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/9757c668a232b1db04e94fb4e56eddba/$file/5421.pdf)
- Think with Google. (2017, julho). *Dados de cara limpa*. <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/youtubeinsights/2017/moda-e-beleza/dados-de-cara-limpa/>
- Valdameri, Gildete A. (2010). *A formação profissional tecnológica em Cosmetologia e Estética: Limites e possibilidades do projeto pedagógico* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. UNIVALI. <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1832>
- Veiga, Ilma P. (2014). Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 327-342. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>