

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado

**TRAÇOS DE PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO SOBRE EGRESSOS DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE
MÚSICA DE MINAS GERAIS**

por

Maria Odília de Quadros Pimentel

Porto Alegre
2015

Maria Odília de Quadros Pimentel

**TRAÇOS DE PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO SOBRE EGRESSOS DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE
MÚSICA DE MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado submetida como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Música, Área de Concentração
Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Del-Ben

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Pimentel, Maria Odília de Quadros

Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais / Maria Odília de Quadros Pimentel. -- 2015.

185 f.

Orientador: Luciana Marta Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. inserção profissional na área de música. 2. educação profissional técnica de nível médio em música. 3. Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. 4. mercado de trabalho em música. I. Del-Ben, Luciana Marta , orient. II. Título.

Maria Odília de Quadros Pimentel

**TRAÇOS DE PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO SOBRE EGRESSOS DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE
MÚSICA DE MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, Área de Concentração Educação Musical.

Aprovada em 24 de abril de 2015.

Prof^a. Dra. Luciana Marta Del Ben – Orientadora

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira – UFJF

Prof. Dr. Ricardo Athaide Mitidieri – IFRS

Prof^a. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos - UFRGS

Dedico este trabalho a Cerdônio Quadros
(*in memorian*)

O tio... O amigo... O pai...

O meu coração ainda anseia por ouvir a sua voz e a sua risada inconfundíveis e pelas nossas animadas e variadas conversas noturnas, quase diárias, que embalavam meus dias com ânimo, amor e esperança...

Obrigada por sonhar comigo este sonho e por ser para mim exemplo de empreendedorismo, caridade e amor à vida...

O amor e a saudade serão eternos...

Agradecimentos

Ao concluir este trabalho e os bons tempos vividos no mestrado, ofereço meus sinceros agradecimentos...

A minha querida orientadora, professora Dra. Luciana Marta Del-Ben, pela confiança em mim depositada, pelo rigor com o qual lidou com meu trabalho e minha formação durante o mestrado, pela generosidade ao compartilhar comigo tantos conhecimentos, pelas longas horas dedicadas ao meu trabalho, por me transmitir o seu amor pela pesquisa, o seu respeito às diferenças e por me abrir os olhos para tantas coisas para as quais eu olhava desatenta, pela paciência com minhas teimosias, pela torcida, pela parceria, pelas oportunidades, pelo carinho e pela amizade. A você, todo o meu apreço!

Ao CNPq, pela bolsa concedida, que permitiu a minha dedicação exclusiva ao mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, na pessoa da coordenadora profa. Dra. Catarina Domenici e da assistente administrativa Isolete Kichel.

Às professoras Dra. Jusamara Souza e Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos, pelas reflexões em suas aulas e pelas contribuições na construção de meu projeto.

Aos professores Marcus Vinicius Medeiros Pereira (UFJF), Ricardo Athaide Mitidieri (IFRS) e à professora Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS) por aceitarem participar de minha banca examinadora.

Aos componentes do grupo de pesquisa Música e escola, Aline, Cássia, Dani, Elaine, Joana, Juliana, Kiti, Marcia, Rafael, Solange, Tamar, Vanilda e Vivian pelas trocas de conhecimentos e experiências, pelas sugestões e críticas construtivas, sempre bem-vindas. Agradeço especialmente a Joana, Solange, Tamar, Vanilda e Vivian pelos animados almoços de segunda-feira e pela companhia sempre agradável nos congressos.

Aos meus colegas do mestrado, em especial a Joanhinha, pela amizade e por compartilhar conhecimentos, angústias e sonhos; a Dani Barzotti, pelo companheirismo e a Michelle Girardi, pelo acolhimento em Porto Alegre.

Ao Núcleo de Assistência Estatística da UFRGS, na pessoa da professora Dra. Jandyra Fachel e de seus alunos Tábata Silveira e Leonardo Pinheiro.

Ao prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz, amigo e eterno professor, por sempre acreditar em mim e no meu trabalho, pelo incentivo, pelo apoio e pela confiança em mim depositada, mesmo em tempos em que eu mesma não me permitia confiar.

A Iraceníria Fernandes, ex-diretora do Conservatório Lorenzo Fernández, primeira pessoa a acreditar neste trabalho, pelo apoio, por compreender minhas ausências, pela confiança, pela torcida, pelos “conselhos de mãe” e pelo carinho extremo.

Aos diretores dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais participantes da pesquisa, Adilson Ferreira (Varginha), Giselli Mussi (Visconde do Rio Branco), Gláucia

Osório (Araguari), Iraceníria Fernandes e Cibele Brant (Montes Claros), Margarete de Oliveira (Juiz de Fora), Mirtes Guimarães (Uberlândia), Regina Lima (Pouso Alegre), Simone Ferreira (Leopoldina), Sílvia Queiroz (Ituiutaba) e Vanessa Carballo (Diamantina), pelo envio da lista dos egressos. Agradeço também a Beatriz Macedo, Filó Gorrado, Mara Max e Milene Sacramento. Sem a contribuição de vocês esta pesquisa não seria possível.

A Gilbert Gouvea, ex-coordenador dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, pelo incentivo a esta pesquisa.

Aos egressos dos cursos técnicos dos conservatórios que participaram da pesquisa e àqueles que se dispuseram a participar, mas por extravio de *e-mail* ou outros motivos não participaram. Sem vocês, nada disso seria realizado.

Aos meus alunos do Conservatório Lorenzo Fernández, pelas calorosas discussões sobre o mercado de trabalho dos músicos que inspiraram esta pesquisa e aos colegas, pelo apoio e confiança. A André, Camila e Gui, pela ajuda com a apresentação da defesa.

A profa. Dra. Cristina Tourinho, por me receber tão bem em Salvador no PROCAD Casadinho na UFBA, pelo carinho, pela amizade e pelas valorosas trocas.

Aos colegas e amigos que fiz na Bahia durante o PROCAD, Juliana, Mabel, Malu, Otávio, Andrea, Luan, Elisama, Bruno, Marcelo, Felipe, Ricardo e Anderson, pelos passeios, cantorias e risos proporcionados em momentos difíceis.

Ao Mário André, por me acolher com tanto carinho e cuidado na minha chegada a Porto Alegre e pela força, pelas conversas e pela amizade.

A Carlinha Santos, que, ao me abrir sua casa, mesmo me conhecendo tão pouco, abriu também as portas para uma grande amizade, que vou levar comigo sempre.

A Jaque Marques, amiga e mais presente companhia desses tempos, por compartilhar comigo a paixão pelo canto, o amor a Deus, os passeios, as gordices (Huummmm), os ensolarados domingos na Redenção, as saudades da nossa terra e dos nossos amores, os momentos prazerosos e difíceis... Sem você, tudo seria mais penoso e menos bonito!

A minha doce Tamarzinha Gaulke, pela sinceridade da sua amizade e pelo seu bem-querer que fez de você uma pessoa especial em minha vida. Obrigada pela sua abertura, pela parceria, pelo apoio, pelo ânimo, pelos bons tempos compartilhados e pelo carinho!

A Paola Jaramillo, Paolinha, minha pequena colombiana, pelo carinho, pela amizade, pelas longas conversas, pelo intercâmbio cultural, pela preocupação, pela ajuda e por preencher meus momentos de solidão com música e vida!

A Marcelinho Ribeiro, pela amizade gratuita e sincera, por me acolher tão bem em Salvador e pela companhia em Porto Alegre.

A Mi Mantovani, pela amizade e pela sobriedade marcante em suas palavras e em sua presença, que levo como exemplo para mim.

A Lari Gregoletto, minha querida gaúcha super-sincera, pela amizade e pelas instigantes conversas sobre mercado de trabalho do artista que me ajudaram a pensar meu trabalho.

Aos amigos estrangeiros, Rosalía, por sua alegria e disposição de sempre (obrigada por compartilhar os bons tempos “em Bahia”!), Natália, Arturo e Angel Afonso, pela amizade e experiências musicais compartilhadas.

À obra da Comunidade Católica Shalom de Porto Alegre, coordenada por Taiana Souza (obrigada pelo seu sim, Tai!), que alimentou minha fé e foi minha família em Porto Alegre. Agradeço a Tai, Jaque, Michele, Paula Simone, Samara, Marcelo, Marina, Paulo, Paula Perusato, Diego, Tiago e tantos outros pelas orações e pelos momentos ao lado do nosso Deus. “Sim, Ele venceu, basta olhar de onde nos tirou o Senhor”.

Aos amigos de Montes Claros: Samira, amiguinha, que muito contribuiu neste tempo de “lonjuras”; Maryelle, amiga de toda uma vida e de todas as horas; Aninha, pelos ouvidos incansáveis e sábias palavras; Elizeth, pela ajuda e carinho; Vanizinha, pelo carinho e cuidado; Daniel, pelo apoio e trocas durante nossos mestrados; André Thiago, pelo carinho, orações e prontidão; Liliane, amiga empreendedora e das horas difíceis; Carmel, Chris, Amélia, Fagner, Dani, Ju Jorge, Ju Araújo e tantos outros, pela torcida.

A minha prima Margareth e minha tia Zilda, e às amigas Vivi, Maria e Natália, por estarem sempre perto de minha mãe nos momentos em que eu estava longe.

Aos meus padrinhos, Tia Carmita e Tio Toninho, pelo amor incondicional e aos familiares: Tio Geraldo (*in memorian*), Tia Vera, Tio Oldack, Verônica, Geraldo Fernando, Kênya, Dandara e Rodney.

Ao meu pai, João Aparecido (*in memorian*), que, em meio ao seu mundo e seu jeito peculiar de viver, quis compartilhar comigo esta fase de minha vida... E compartilhou!

A tia Netinha, presença essencial nesses tempos, por me ensinar que o amor é simples, por esperar ansiosamente minhas voltas, pelas ligações em minhas tardes de sábado solitárias em Porto Alegre, pelos mimos, pelas visitas que os limites físicos não impediam, pelo amor... Agora sou eu quem espera ansiosamente a sua volta...

A minha amada mãe, Abigail, pela doação e amor sem limites, por me ensinar a amar as pessoas e a ser justa e verdadeira em todas as minhas ações, por me transmitir sua força e fé, pela solidão vivida para que eu pudesse realizar o que Deus preparou para mim e por lutar pela minha felicidade. À senhora, o meu amor mais puro e verdadeiro!

E, finalmente, toda a minha gratidão a Deus, Senhor da minha vida, que sempre me surpreende com o Seu amor infinito. Obrigada pelo dom da vida e da alegria, pelas pessoas que colocastes em meu caminho e pela possibilidade de agradecer mais esta vitória! **A vida é um show!**

*“Foi nos bailes da vida ou num bar em
troca de pão
que muita gente boa pôs o pé na
profissão
de tocar um instrumento e de cantar
não importando se quem pagou quis
ouvir
foi assim*

*Cantar era buscar o caminho que vai
dar no sol
tenho comigo as lembranças do que eu
era
para cantar nada era longe, tudo tão
bom
'té a estrada de terra na boléia de
caminhão
era assim*

*Com a roupa encharcada, a alma
repleta de chão
todo artista tem de ir aonde o povo está
se foi assim, assim será
cantando me desfaço e não me canso de
viver
nem de cantar”*

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar a inserção profissional de egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM). Os objetivos específicos buscaram identificar quem são os egressos dos cursos técnicos dos CEM; mapear as atividades profissionais dos egressos; examinar suas condições de trabalho; e analisar a avaliação dos egressos sobre o curso técnico. Nortearam o trabalho os conceitos de inserção profissional, trabalho, emprego e ocupação, além da definição de precarização e flexibilização do trabalho. O método escolhido foi o de levantamento ou *survey*, sendo que a população do *survey* foi composta pelos egressos dos cursos técnicos de dez dos 12 CEM dos anos de 2010, 2011 e 2012. A amostra foi considerada probabilística aleatória simples e o instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário autoadministrado via internet. Para analisar os dados, foi utilizada a estatística descritiva, realizada a partir de análises univariadas, bivariadas e comparação de subgrupos, e a estatística inferencial, realizada através de testes de significância estatística. Neste trabalho, a inserção profissional é considerada um percurso, um processo educativo. O percurso da inserção profissional dos egressos dos CEM é esboçado a partir dos traços deixados por esses egressos, imprescindíveis para demarcar aspectos que demonstram as relações que os egressos estabelecem entre o curso técnico oferecido pelos CEM e suas escolhas profissionais. Os resultados indicaram que os percursos de inserção profissional dos egressos são marcados por características sócio-demográficas, como idade, raça/etnia, sexo e religião; pela precocidade, tanto da formação quanto da atuação profissional; pela continuidade da formação, seja na área de música ou em outras áreas; e, em alguns casos, pela disfunção da inserção profissional, já que nem todos passam a atuar profissionalmente na área do curso depois de o terem concluído. Em relação às condições da atuação profissional, apesar da precariedade e flexibilidade no trabalho e dos baixos salários, abaixo da média nacional para a maioria dos egressos, a satisfação dos egressos com seu trabalho atual é alta e a avaliação dos cursos, para a grande maioria dos egressos, bastante positiva; o mercado na área de música se caracteriza pela crise do emprego e não do trabalho. As atividades musicais realizadas profissionalmente pelos egressos são variadas e têm relação com vários momentos do sistema cultural, indicando que, embora os cursos técnicos dos CEM tenham como finalidade central a formação de cantores e instrumentistas, eles não fixam uma identidade única para seus egressos. A inserção profissional dos egressos é caracterizada como um mosaico de trajetórias, que se constitui a partir de egressos que permanecem na área de música, seja estudando, trabalhando, ou estudando e trabalhando, egressos que se deslocam para outras áreas, porque não encontraram as condições de trabalho desejadas ou porque não buscavam se profissionalizar em música, e egressos que se mantêm vinculados à área de música, participando de grupos musicais e desenvolvendo trabalho voluntário. Esses resultados poderão subsidiar a avaliação e o planejamento dos cursos técnicos dos CEM, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão da articulação dos cursos com o mercado de trabalho da área de música e, de modo mais amplo, com a sociedade.

Palavras-chave: inserção profissional na área de música; educação profissional técnica de nível médio em música; Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais; mercado de trabalho em música.

ABSTRACT

The general aim of the present research was to investigate the professional insertion of the former students of the Minas Gerais State Conservatories of Music (CEM) technical education programs. The specific objectives aimed to identify who are the CEM's former students; to map their professional activities; to examine their working conditions; and to analyze how they evaluate the technical program they have attended. This research was guided by the concepts of professional insertion, labor, employment and occupation, as well as by the definition of job insecurity and work flexibility. The method chosen to carry out this study was the survey, and students, who have completed the technical education program from 10 out of the 12 CEMs in the years 2010, 2011 and 2012, composed the sample population of the survey. A random probabilistic sampling was used and the data collection instrument chosen was a self-administrated on-line questionnaire. In order to analyze the data, descriptive statistics was carried from univariate, bivariate and sub-group comparison analyzes, and inferential statistics undertaken through tests of statistical significance. Throughout this research, the professional insertion is considered a path, an educational process. The professional insertion path of the former CEM students is outlined from traces left by them, traces that are essential to demarcate the aspects that show the relation that the former students establish between the technical education offered by the CEM and their professional career choices. The results indicate that the former student's professional insertion path is marked by social-demographical characteristics, such as age, race/ethnicity, sex and religion; by precociousness, both in their formation and in their professional performance; by a continuity of their professional formation, in the musical field or in other areas of study; and, in some cases, by a professional insertion dysfunction, since not all of the former students have been working in the area of their formal training. Regarding the working conditions, in spite of the job insecurity, work flexibility and the low salaries – which are below the national average for most of the former students, their satisfaction with their jobs is high and the courses evaluation – for the majority of the former students – is very positive. The job market for music careers is characterized by an employment crisis and not by a working crisis. The former students perform various musical activities related to different moments of the cultural system. This fact indicates that, although the CEM's technical programs have as their main goal the formation of singers and instrument players, they do not attach a unique identity to their former students. A mosaic of trajectories characterizes the former CEM students' professional insertion. This mosaic is constituted by former students that continue to work in the music field – either as students, as professionals or as both students and professionals; former students who migrate to different careers because they couldn't find the desired working conditions or because they did not want to professionalize in music; and former students who are still attached to the musical field through the participation in musical groups and/or developing volunteer work. The results of the present research can enable the evaluation and planning of the CEMs, and therefore contribute to a better understanding of the programs' articulations with the job market for music graduates and, in a broader way, with the whole society.

Key-Words: professional insertion in music careers; professional and technical high school education in music; Minas Gerais State Conservatories of Music; job market for music careers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

| | |
|---------------|--|
| CELF | Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández |
| CEM | Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais |
| CEMCPC | Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli |
| CEPEMB | Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília |
| CEPROM | <i>Commission on the Education of the Professional Musician</i> |
| CNCT | Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| ISME | <i>International Society for Music Education</i> |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| Pronatec | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| SEE | Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais |
| Senac | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| Senai | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| Setec | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SISTEC | Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica |
| Rede Certific | Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Distribuição dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais..... | 30 |
| Gráfico 1: Avaliação dos egressos sobre a infraestrutura dos CEM..... | 96 |
| Gráfico 2: Avaliação dos egressos sobre o curso técnico dos CEM..... | 96 |
| Gráfico 3: Avaliação dos egressos sobre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso técnico..... | 97 |
| Gráfico 4: Avaliação dos egressos sobre os conhecimentos práticos adquiridos no curso técnico..... | 97 |
| Gráfico 5: Avaliação dos egressos sobre os professores dos CEM..... | 98 |
| Gráfico 6: Expectativas dos egressos sobre o curso técnico..... | 98 |
| Gráfico 7: Comparação do nível de interesse dos egressos em atuar na área de música. | 102 |
| Gráfico 8: Distribuição por sexo dentre os egressos que atuam ou não na área de música..... | 108 |
| Gráfico 9: Satisfação dos egressos em relação à área de música..... | 119 |
| Gráfico 10: Ofertas de emprego da área de música na região em que o egresso vive..... | 120 |
| Quadro 1: Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais..... | 29 |
| Quadro 2: Plano curricular dos CEM – Técnico em Canto..... | 33 |
| Quadro 3: Plano curricular dos CEM – Técnico em Instrumento..... | 33 |
| Tabela 1: Entrada e saída de alunos do Curso Técnico de Instrumento e Canto do CELF e sua inserção no mercado de trabalho..... | 20 |
| Tabela 2: Controle de participação dos egressos (2010/2011/2012) dos CEM na pesquisa..... | 74 |
| Tabela 3: Monitoramento do retorno dos questionários..... | 75 |
| Tabela 4: Distribuição dos egressos na população, no grupo de egressos que informaram o <i>e-mail</i> e na amostra, de acordo com os CEM..... | 76 |
| Tabela 5: Distribuição dos egressos na população, no grupo de egressos que informaram o <i>e-mail</i> e na amostra, de acordo com o sexo..... | 76 |
| Tabela 6: Faixa etária dos egressos..... | 80 |
| Tabela 7: Autodeclaração racial dos egressos dos CEM..... | 82 |
| Tabela 8: Religião dos egressos..... | 83 |
| Tabela 9: Escolaridade dos Egressos..... | 85 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 10: Distribuição dos egressos entre os cursos de canto e instrumento oferecidos pelos CEM..... | 86 |
| Tabela 11: Formação musical prévia ao curso técnico..... | 88 |
| Tabela 12: Atividades musicais anteriores ao curso técnico..... | 90 |
| Tabela 13: Motivos que levaram os egressos a buscar o curso técnico..... | 91 |
| Tabela 14: Gênero musical que os egressos buscavam aprimorar no curso técnico..... | 93 |
| Tabela 15: Atividade profissional anterior ao curso técnico..... | 94 |
| Tabela 16: Motivos pelos quais os egressos interromperam o curso técnico..... | 94 |
| Tabela 17: Atividades profissionais e estudantis dos egressos..... | 99 |
| Tabela 18: Como os egressos deram continuidade aos seus estudos musicais..... | 100 |
| Tabela 19: Nível de interesse dos egressos em atuar na área de música..... | 102 |
| Tabela 20: Atuação profissional na área de música..... | 103 |
| Tabela 21: Tempo de atuação na área de música..... | 109 |
| Tabela 22: Atividades profissionais dos egressos atuantes na área de música..... | 111 |
| Tabela 23: Exigência de capacitação profissional dos egressos..... | 113 |
| Tabela 24: Vínculo empregatício dos egressos..... | 113 |
| Tabela 25: Carga horária de trabalho dos egressos..... | 115 |
| Tabela 26: Rendimento mensal dos egressos..... | 115 |
| Tabela 27: Opinião dos egressos sobre seus salários..... | 116 |
| Tabela 28: Satisfação dos egressos com relação à sua atividade profissional..... | 116 |
| Tabela 29: Oportunidades profissionais (fixas ou sazonais) da área de música que os egressos identificam na região em que vivem..... | 120 |
| Tabela 30: Opinião dos egressos sobre como o mercado remunera os profissionais da música..... | 121 |
| Tabela 31: Motivos que levaram os egressos a não atuarem na área de música..... | 122 |
| Tabela 32: Intensão dos egressos sobre atuação futura na área de música..... | 123 |
| Tabela 33: Atividades não remuneradas dos egressos..... | 123 |
| Tabela 34: Comparação entre as atividades indicadas pelos egressos em atividades musicais anteriores ao curso técnico, oportunidades profissionais da região, atividades profissionais ou atividades não remuneradas..... | 125 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA..... | 23 |
| 2.1.O aparato legal da educação profissional técnica de nível médio no Brasil..... | 23 |
| 2.2.Aparato legal dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais..... | 27 |
| 2.3.A educação profissional técnica de nível médio em música..... | 34 |
| 2.4.Atuação profissional e mercado de trabalho em música..... | 42 |
| 3. CONCEITOS ORIENTADORES..... | 52 |
| 3.1.Inserção profissional..... | 52 |
| 3.2.Trabalho, emprego e ocupação..... | 58 |
| 4. METODOLOGIA..... | 66 |
| 4.1.Estudos sobre egressos..... | 66 |
| 4.2.Pesquisa de levantamento ou <i>survey</i>..... | 68 |
| 4.3.Instrumento de coleta de dados..... | 69 |
| 4.4.A população e a amostra..... | 71 |
| 4.5.Procedimentos de seleção da amostra..... | 72 |
| 4.6.Preparação e análise dos dados..... | 77 |
| 5. ANÁLISE DOS DADOS..... | 80 |
| 5.1.Caracterização dos egressos..... | 80 |
| 5.2.Formação musical prévia, profissionalização precoce e expectativas dos egressos ao ingressarem no curso técnico..... | 87 |
| 5.3.Os egressos e os CEM..... | 95 |
| 5.4.Atividades profissionais e estudantis dos egressos..... | 99 |
| 5.5.A inserção profissional dos egressos..... | 101 |
| 5.6.As condições de trabalho dos egressos..... | 112 |
| 5.7.Os egressos e o mercado de trabalho em música..... | 118 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 130 |
| REFERÊNCIAS..... | 139 |
| APÊNDICES..... | 150 |

1. INTRODUÇÃO

Algumas experiências vivenciadas durante a minha trajetória pessoal e profissional despertaram em mim o interesse em compreender a inserção profissional dos egressos da educação profissional técnica de nível médio em música. Ingressei no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF), localizado na cidade de Montes Claros, estado de Minas Gerais, aos seis anos de idade. Eu passei por todas as etapas de ensino de música dessa instituição: musicalização, ensino fundamental e concluí os cursos técnicos de canto, piano e flauta doce.

Logo após concluir o ensino médio eu ingressei no curso de Administração na Universidade Estadual de Montes Claros. Eu era uma das mais jovens alunas de uma turma cuja maioria das pessoas já atuava profissionalmente, dentro e fora de Montes Claros, como gerentes de bancos, donos de negócios, empregados de empresas estatais, dentre outras ocupações. A experiência dos meus colegas fazia com que os debates sobre mercado de trabalho e assuntos afins fossem sempre calorosos e proveitosos. A princípio, eu ouvia muito mais do que falava, mas aos poucos fui me envolvendo com todas aquelas informações, me interessando e sendo atraída pelo curso. Porém, ao final do primeiro ano do curso, eu estava certa de que queria atuar profissionalmente na área de música. Sendo assim, ingressei também no curso de licenciatura em Artes, ênfase em Música/Canto da mesma universidade. Durante três anos estive envolvida em dois universos bastante distintos, e acredito que minhas indagações e meus incômodos ao confrontá-los trouxeram-me até aqui.

Na mesma época, eu era componente do maior coral do CELF, o Coral Lorenzo Fernández. Foram dez anos de experiências musicais que me edificaram como musicista. Nesse tempo, viajamos para vários lugares no Brasil, representando a cidade e o estado, ganhamos um concurso nacional e representamos o Brasil no ano do Brasil na França em 2005. Para que isso fosse possível, o trabalho no coral era intenso. Ensaiávamos normalmente três vezes por semana, mas, em tempos de viagens e grandes apresentações, não tínhamos domingo livre. Ensaiávamos todos os dias à noite, e, aos sábados e domingos, tínhamos quatro horas de ensaio por dia com o grupo instrumental do coral.

Foi aí que começaram os meus conflitos. Por estar em contato com o mundo da Administração, que prepara os seus profissionais para atuar em organizações diversas, com a finalidade de promover desenvolvimento humano, social e financeiro,

mundo no qual eu aprendi a dar valor monetário ao produto de meu trabalho, eu passei a refletir sobre algo com o qual nunca havia me preocupado: apesar do intenso e frutuoso trabalho realizado no coral, nós não tínhamos nenhum retorno financeiro por ele. Eu comecei a refletir sobre aquele trabalho, sobre todos os esforços gerados para que ele fosse cumprido e sobre o porquê dele não ser remunerado.

No último ano da Administração eu encontrei uma possibilidade de aproximar as duas áreas nas quais estava inserida. Inscrevi-me num curso de qualificação profissional de Desenvolvimento e Gestão Cultural, promovido por uma empresa de telefonia celular em parceria com a prefeitura da cidade. O curso era modular e trazia nomes importantes do cenário da gestão cultural mineira, que me proporcionaram conhecer sobre economia e políticas culturais, descobrir o que era produção cultural e discutir sobre o mercado de trabalho na cultura. Descobri que os dois mundos nos quais vivia se relacionavam intensamente, uma vez que um dos principais mecanismos das políticas culturais brasileiras estava submetido ao apoio da iniciativa privada. As leis de incentivo à cultura preveem a renúncia fiscal de impostos das empresas, que são deduzidos para o patrocínio de projetos culturais.

Eu atuei muito pouco na área de Administração. No meu terceiro ano de curso, tive a oportunidade de atuar como administradora da implementação de ISO 9000 em uma construtora civil. Depois de formada, cheguei a administrar alguns negócios de um tio, mas, após concluir os dois cursos de graduação, ingressei como professora de flauta doce no curso de musicalização infantil, no mesmo conservatório em que me formei, e acabei abandonando meu outro emprego. Nesse tempo, as experiências vividas durante a licenciatura já haviam me envolvido e atuar como professora no conservatório era muito prazeroso. Mas, durante muito tempo, a principal finalidade do meu rendimento mensal era custear aulas de canto e participações em festivais e *masterclasses*, com o intuito de me aprimorar como cantora. Apesar disso, eu sabia que, se quisesse atuar em óperas, que era o que eu mais apreciava, eu precisaria sair da minha cidade, pois lá não havia campo de trabalho. Eu atuava em muitos eventos e casamentos, fui por quatro anos diretora de um grupo de cantores líricos do conservatório, mas todas as produções de óperas e musicais que fazíamos na cidade eram realizadas com muito sacrifício e empenhos próprios e pouco incentivo externo. Muitas vezes, conseguíamos verba para montarmos o espetáculo, mas raramente conseguíamos cachê para que o nosso trabalho fosse recompensado financeiramente. Apesar de não mais atuar na Administração, as aprendizagens durante o curso estavam

sempre presentes na minha prática profissional, tanto na administração de minha carreira e das tarefas administrativas que assumi no CELF, quanto na minha postura como profissional e na maneira de olhar para aqueles com os quais eu convivía profissionalmente, de maneira especial, para os meus alunos.

Foi então que em 2008 tornei-me docente do curso técnico de instrumento e canto do CELF e, desde então, passei a me preocupar com o futuro profissional daqueles alunos. Sempre refletia sobre os objetivos daquela formação, para que o conservatório estava formando aquelas pessoas. Na minha visão, um curso técnico profissionalizante tinha o objetivo de preparar seus alunos para o mercado de trabalho, mas eu não conseguia perceber essa preocupação na maioria dos meus alunos. Pensei em mim, que anos antes havia me formado em três cursos técnicos, e cheguei à conclusão de que quando eu ingressei no curso também não tinha esse foco, essa preocupação.

Ministrei as disciplinas Canto, História da Música e Apreciação Musical, e Produção Cultural e Empreendedorismo. Eu ministrei essa última disciplina, implementada em 2009, no último ano do curso, por ser bacharel em Administração. Através dela tive a oportunidade de debater com os alunos sobre o mercado de trabalho local e brasileiro, o que me fez perceber e confirmar as minhas suspeitas de que alguns alunos chegavam ao final do curso sem ter clareza sobre as suas intenções ao fazer um curso técnico em música e sem encontrar respostas que apontassem possibilidades de atuação para o profissional que a escola formava.

Foi então que, entre 2010 e 2012, realizei dois estudos sobre os egressos do curso técnico de música do CELF do ano de 2010. O primeiro estudo propôs traçar o perfil do egresso do curso técnico de música do CELF (PIMENTEL, 2011). O segundo verificou a atuação do egresso no mercado de trabalho, um ano e meio após a conclusão de seu curso (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012).

O universo dos estudos foi composto pelos 33 egressos do curso técnico em instrumento e canto do CELF do ano de 2010, sendo 25% pertencentes ao curso de canto e os demais ao curso de instrumento, distribuídos da seguinte maneira: 21% pertenciam ao curso de violão; 18%, ao de piano; 15%, ao de flauta doce; 12%, ao de teclado; 3%, ao de clarinete; 3%, ao de trompete; e 3%, ao de flauta transversa. Em 2010 não houve formandos em violino, violoncelo e saxofone, instrumentos também oferecidos pelo curso técnico em instrumento do CELF.

Ao analisar a faixa etária dos alunos, constatei que quase metade (49%) estava na faixa etária de 15 a 25 anos; 21% tinham de 26 a 35 anos; 15%, de 36 a 45; 3%, de 46 a 55; e 12% dos alunos tinham mais de 55 anos de idade, alguns já aposentados em outras profissões.

O estudo apontou que a profissionalização não é prioridade para a maioria dos alunos. Eles ingressam no curso pelo fato de gostarem de música ou para dar continuidade aos estudos no conservatório, apesar de se tratar de um curso técnico profissionalizante. Ao analisar as intenções profissionais dos alunos, o estudo mostrou que 76% dos egressos que estavam cursando outro curso e/ou atuando em outra área, consideravam essas atividades mais importantes para o seu progresso profissional que o curso técnico em música.

Foi percebido, em ambos os estudos, um equívoco por parte dos alunos quanto à habilitação do profissional formado pelo curso técnico do CELF. Muitos alunos ingressam e até mesmo concluem o curso técnico acreditando que o mesmo os habilita legalmente para atuar como professores de música na educação básica e no próprio conservatório. É possível que esse entendimento esteja relacionado a fatores históricos e culturais, uma vez que, por muito tempo, os conservatórios ofereciam cursos de formação de professores de música também. Até a década de 1990, o CELF incorporava boa parte de seus formandos ao seu corpo docente. Com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o estado passou a priorizar a contratação de licenciados na área para formar o quadro de professores dos conservatórios, retirando dessas instituições a tarefa de formar professores de música.

No estudo mais recente (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012), constatamos que a maioria dos egressos (40%) atuava na área de forma voluntária, nos grupos da própria instituição ou em igrejas e trabalhos sociais. Uma porcentagem expressiva dos egressos (36%) não atuava na área desde a conclusão do curso, por falta de tempo, de oportunidade ou por não ser sua área de atuação. Apenas 24% dos egressos atuavam na área como instrumentistas, cantores, professores de música e produtores culturais.

No primeiro estudo foi analisado o índice de evasão na turma investigada, cuja maioria dos egressos iniciou seus estudos no ano de 2008. Analisando os dados apresentados pela secretaria da escola, encontrei números preocupantes: constatei que, dos 120 alunos que ingressaram no curso técnico em 2008, 20 concluíram o curso em

2010, 15 estavam retidos em anos anteriores, dez alunos estavam com a matrícula trancada e 75 alunos já não pertenciam ao corpo discente da escola. Esses dados indicam que apenas 17% dos alunos que ingressaram no curso em 2008 conseguiram cumpri-lo em tempo hábil e 62% dos alunos ingressos na seleção do curso desistiram do mesmo no decorrer dos três anos. No curso de saxofone, 100% dos estudantes evadiram, e o curso de violão, que tinha o maior número de alunos ingressantes, teve 70% de evasão.

Da mesma forma, ao final do estudo realizado em 2012, apresentamos um quadro analisando o número de ingressos e egressos do curso (2008/2010), assim como a inserção dos egressos no mercado de trabalho. Os resultados desse estudo são apresentados na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Entrada e saída de alunos do Curso Técnico de Instrumento e Canto do CELF e sua inserção no mercado de trabalho.

| INSTRUMENTO/ CANTO | Alunos ingressos em 2008 | Alunos egressos em 2010 | Atuantes na área (voluntários) | Atuantes na área (remunerados) | Não atuantes |
|-------------------------------|---|--|---|---|-------------------------|
| Canto | 23 | 08 | 03 | 04 | 01 |
| Clarinete | 03 | 01 | 01 | 00 | 00 |
| Flauta Doce | 07 | 05 | 02 | 00 | 03 |
| Flauta Transversa | 01 | 01 | 01 | 00 | 00 |
| Piano | 08 | 06 | 03 | 01 | 02 |
| Saxofone | 04 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Teclado | 13 | 04 | 01 | 00 | 03 |
| Trompete | 01 | 01 | 01 | 00 | 00 |
| Violão | 57 | 07 | 01 | 03 | 03 |
| Violino | 02 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Violoncelo | 01 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| TOTAL | 120 (100%) | 33 (27,5%) | 13 (10, 83%) | 08 (06,67%) | 12 (10%) |

Fonte: Pimentel; Miranda Jr. (2012).

Os resultados apontaram que poucos egressos se inseriram no mercado de trabalho em música, sendo que apenas oito deles atuavam profissionalmente na área, representando 6,67% do número de alunos ingressantes em 2008. Verificamos também que somente egressos de três cursos (canto, piano e violão) trabalhavam na área.

O estudo identificou um problema social ocorrido numa relação entre educação e trabalho/emprego. Os alunos ingressavam num curso técnico que tem entre seus objetivos principais o “acesso imediato ao mercado de trabalho”, a “requalificação” ou a “reinserção no setor produtivo” (BRASIL, 2012) e poucos se inseriram no mercado de trabalho da área. O estudo deixou lacunas e como, naquela ocasião, os fatores

relacionados ao fenômeno da baixa inserção profissional dos egressos não foram investigados, ingressei no mestrado com a pretensão de pesquisar sobre a formação profissional técnica em música e a inserção profissional de seus egressos.

Já no mestrado, eu ampliei o meu universo de estudo para a rede de Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM), composta de 12 conservatórios, incluindo o CELF. Constatei que os 12 conservatórios ofereciam cursos técnicos de canto e instrumento e seguiam o mesmo currículo. A partir de uma revisão de literatura sobre os aparatos legais da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e da rede dos CEM e sobre formação profissional técnica de nível médio em música, atuação profissional e mercado de trabalho em música, elaborei os seguintes questionamentos: Como se dá a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos de música dos conservatórios mineiros? Quem são esses egressos? De que maneira estão atuando profissionalmente? Quais são suas condições de trabalho? Os egressos se sentem preparados para atuar no mercado de trabalho em música?

A partir dos questionamentos supracitados, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram: identificar quem são os egressos dos cursos técnicos; mapear as atividades profissionais dos egressos; examinar as condições de trabalho dos egressos; e analisar a avaliação dos egressos sobre o curso técnico.

Nortearam o trabalho os conceitos de inserção profissional, trabalho, emprego e ocupação, além da definição de precarização e flexibilização do trabalho. Para realizar a pesquisa, escolhi o método de levantamento ou *survey*, uma vez que busquei realizar um estudo sobre egressos de caráter exploratório, fazendo um mapeamento da inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos dos CEM. A população do *survey* foi composta pelos egressos dos cursos técnicos de dez dos 12 CEM dos anos de 2010, 2011 e 2012. A amostra foi considerada probabilística aleatória simples, pois todos os egressos que compunham a população do *survey* foram buscados e tiveram oportunidade igual de participar da pesquisa. O instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário autoadministrado via internet, devido à sua acessibilidade, uma vez que trabalhei com egressos de localidades distintas.

No presente trabalho, a inserção profissional é considerada um percurso, um processo educativo. As escolhas metodológicas do trabalho, porém, não permitiram que o desenho do percurso da inserção profissional dos egressos dos CEM fosse

completado. Considerei, a partir de seus resultados, que a pesquisa apresenta traços da inserção profissional. Esboço, rastro, vestígio, sinal são as definições de traço que mais se adaptam à proposta do trabalho. Sendo assim, o percurso da inserção profissional dos egressos dos CEM é esboçado a partir dos rastros, vestígios ou sinais deixados por esses egressos, imprescindíveis para demarcar aspectos que demonstram as relações que os egressos estabelecem entre o curso técnico oferecido pelos CEM e suas escolhas profissionais.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. Após esta introdução, no primeiro capítulo, apresento a revisão de literatura, cujos temas principais foram descritos anteriormente. No segundo capítulo, apresento os conceitos norteadores do trabalho: inserção profissional, trabalho, emprego e ocupação e as definições de flexibilização e precarização do trabalho. No terceiro capítulo, apresento a metodologia do trabalho, que traça todo o percurso metodológico, desde a escolha do estudo sobre egressos e a definição do *survey* como método de pesquisa até a coleta e análise dos dados. No quarto capítulo, apresento a análise dos dados da pesquisa, dividindo-a em sete categorias: a caracterização dos egressos; formação musical prévia, profissionalização precoce e expectativas dos egressos ao ingressarem no curso técnico; a avaliação dos egressos sobre os CEM; atividades profissionais e estudantis dos egressos; a inserção profissional dos egressos; as condições de trabalho dos egressos; a opinião dos egressos sobre o mercado de trabalho em música. No quinto e último capítulo, apresento as considerações finais do trabalho.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. O aparato legal da educação profissional técnica de nível médio no Brasil

A educação profissional tem sido destaque no governo brasileiro, a partir dos últimos anos da década de 1990, face à proposição e à implementação de um conjunto de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. De acordo com Lima Filho (2010, p. 141), tal conjunto trata tanto da (re)definição da estrutura organizacional e da natureza das instituições voltadas para a educação profissional, quanto das modalidades e níveis de programas e cursos ofertados e suas formas de relação, articulação ou integração com a educação básica e superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tratou a modalidade da educação profissional, a princípio, como atividade isolada da educação básica e superior, reforçando a relação da educação profissional com o mercado de trabalho. De acordo com Simões (2010), o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou a modalidade da educação profissional prevista na LDBEN, radicalizou a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, extinguindo os cursos técnicos integrados ao ensino médio. “Os [então] novos cursos técnicos que [poderiam] ser concomitantes ou sequenciais ao ensino médio, começaram a ser implantados nas instituições de ensino no ano de 1998.” (SIMÕES, 2010, p. 115).

O Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que flexibilizou a articulação do ensino médio com o ensino técnico e incentivou o retorno do ensino técnico integrado. A relação entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio passou a ser aceita nas formas articulada (integrada ou concomitante) e subsequente. O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que fundamenta o decreto acima citado, apresenta critérios para se ofertarem cursos de Educação Profissional Técnica em nível médio:

- o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização das propostas;
- a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país;

- a organização curricular dos cursos de técnico de nível médio, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica. (BRASIL, 2004, p. 13).

Percebe-se que o foco desses critérios está no atendimento às demandas, ou seja, às necessidades prementes dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho. Os perfis profissionais de cada curso devem ser identificados em função dessas demandas. O desafio dos critérios propostos é que o atendimento a tais demandas seja feito em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico, com a vocação da instituição de ensino e com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do país. O parecer chama a atenção para a organização dos currículos em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, sendo que essa estrutura é dinâmica, podendo variar de acordo com o desenvolvimento socioeconômico do lugar no qual se oferece o curso técnico.

O conteúdo do Decreto nº 5.154/04 foi incorporado à LDBEN por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A lei integra a educação profissional e tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ramos (2010) afirma que a nova legislação buscou não mais definir a educação profissional em níveis, na tentativa de evitar que a política de educação profissional levasse à constituição de um sistema educacional paralelo, optando-se por organizá-la em cursos e programas. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passa a abranger os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; e III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. “Destacou-se a necessidade de a educação profissional observar a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica da economia e articular esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.” (RAMOS, 2010, p. 51).

A partir da Lei nº 11.741/08, a educação profissional técnica de nível médio passa a compor o capítulo da educação básica da LDBEN. Ainda em 2008, dois programas que buscavam a sistematização e organização dos cursos técnicos de nível médio no país foram implementados. O Ministério da Educação publicou o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, organizou os cursos oferecidos no país por eixos tecnológicos

e definiu a carga horária mínima para cada curso. Para cada curso catalogado o documento apresenta uma breve descrição, possibilidades de temas a serem abordados no curso, possibilidades de atuação dos profissionais formados e infraestrutura recomendada para sua implantação. O documento citado apresenta os seguintes objetivos para o curso técnico:

É um curso de nível médio que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. Acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam este curso, além da perspectiva de requalificação ou mesmo reinserção no setor produtivo. Este curso é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental e para a obtenção do diploma de técnico é necessária a conclusão do ensino médio. (BRASIL, 2012).

O CNCT se tornou uma importante referência para a oferta de cursos técnicos de nível médio em todos os sistemas governamentais do país. “A adoção da nomenclatura, a carga horária e o perfil descritivo, apresentados no CNCT, possibilitam à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho.” (BRASIL, 2012, p.6). Ainda de acordo com o documento, as instituições que oferecerem cursos experimentais (que não forem contemplados pelo CNCT) devem buscar inseri-los no documento através de um requerimento enviado ao Ministério da Educação (MEC). “É importante ressaltar que os cursos que não forem inseridos no CNCT em até três anos, após o início de sua oferta como curso experimental, não devem continuar ofertando novas vagas.” (BRASIL, 2012, p.6). O documento afirma o compromisso do MEC em analisar as ofertas de cursos técnicos no país, bem como as novas demandas da sociedade contemporânea, buscando sempre a atualização do CNCT.

No mesmo ano de criação do CNCT, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) substituiu o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos, criado em 1999, propondo-se a disponibilizar, mensalmente, informações sobre cursos técnicos de nível médio, suas respectivas escolas e alunos em âmbito federal, estadual e municipal, independentemente de sua categoria administrativa (pública ou privada). A substituição se deu a partir da necessidade de um sistema mais funcional que disponibilizasse dados mais céleres sobre os cursos cadastrados. O SISTEC tornou-se a base nacional de dados da educação profissional e

tecnológica brasileira, sendo o instrumento responsável pela validação nacional dos diplomas dos cursos técnicos de nível médio.

É perceptível a concretização de ações do governo federal em prol de uma maior padronização, organização e controle dos cursos técnicos de nível médio. Visando atender às novas propostas para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A justificativa do documento, elaborado mais de uma década após a criação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio, está na consolidação das transformações do mundo do trabalho, modificando as relações entre trabalho e educação:

A nova realidade do mundo do trabalho, decorrente, sobretudo, da substituição da base eletromecânica pela base microeletrônica, passou a exigir da Educação Profissional que propicie ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. (BRASIL, 2013, p. 206).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio contemplam a tríade educação básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida. O objetivo da proposta é “propiciar autonomia intelectual, de tal forma que, a cada mudança científica e tecnológica, o cidadão consiga por si próprio formar-se ou buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional.” (BRASIL, 2013, p. 211). Alguns autores concordam que a proposta apresenta contradições ao colocar sobre o cidadão a responsabilidade de construir sua trajetória profissional diante do cenário precário e instável, sem o auxílio dos governantes: “As trajetórias profissionais não são mais previsíveis e a responsabilidade da inserção no trabalho é dirigida cada vez mais para o próprio jovem e seus atributos de escolarização e formação.” (SIMÕES, 2010, p. 97).

O documento sustenta que a educação para o trabalho ainda não é vista como um direito universal e que os cursos técnicos ainda carregam o cunho assistencialista, uma vez que foram criados com a finalidade de oferecer cursos para pessoas de baixa renda, que tinham poucas possibilidades de ingressar nos cursos de graduação e necessitavam de adentrar de maneira mais veloz no mercado de trabalho. A incompreensão da abrangência da educação profissional faz com que muitos a associem exclusivamente à formação de mão-de-obra, enfatizando a separação entre as elites

condutoras e o restante da população. Ao mesmo tempo, as Diretrizes são claras ao afirmar que as mudanças sociopolíticas, que ressaltam a cidadania e buscam superar as condicionantes econômicas impostas pelo mercado de trabalho, vêm provocando uma mutação no exercício profissional nas atividades técnicas de nível médio:

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (BRASIL, 2013, p. 209).

O documento também esclarece que a EPT não pode ser considerada uma condição necessária para o ingresso e permanência do trabalhador no mercado de trabalho, da mesma maneira que não é responsabilidade única e exclusiva do trabalhador, como se existisse uma relação causal direta entre a EPT e o nível de empregabilidade do trabalhador certificado. “É essencial desmistificar a pretensa correspondência direta entre qualificação ou habilitação profissional e emprego ou oportunidades de trabalho.” (BRASIL, 2013, p. 210).

Portanto, as ações governamentais apresentadas apontam duas concepções de educação profissional técnica de nível médio, utilizadas durante quase duas décadas: a primeira voltada para o mercado e totalmente apartada da educação básica; e a segunda novamente integrada à educação básica e baseada na formação do cidadão. Busquei, então, compreender como os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais se adaptaram a essas concepções.

2.2. Aparato legal dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais

Uma rede de conservatórios públicos foi criada em Minas Gerais a partir dos anos 50, durante o governo de Juscelino Kubitschek, inspirados na didática e valores estéticos do modelo conservatorial francês, apresentando apenas uma defasagem no seu tempo de criação. Gonçalves (1993, p. 42-43), cuja dissertação tratou-se de um

estudo histórico sobre a criação dos conservatórios de Minas a partir da década de 1950, apontou três motivos para o governo mineiro propor a criação dessas escolas: econômico, pois a federalização do Conservatório Mineiro de Música, localizado na capital Belo Horizonte, eximiu o governo mineiro de gastos com sua manutenção, gerando oportunidades de ampliação do ensino de música no estado; político, uma vez que o estado mantinha políticos que possuíam o prestígio de “serem ‘cultos’ e ‘amantes’ das tradições” (GONÇALVES, 1993, p. 42); e pessoal, pois o então governador Juscelino Kubitschek, cuja relação com a música era estreita, considerava que a “música possui uma função bastante importante na educação geral e implica conhecimento, sentimento e emoção.” (GONÇALVES, 1993, p. 56).

De acordo com a autora supracitada, o governo mineiro, ao fundar os conservatórios, tendo como suporte a Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, que criava as primeiras unidades das referidas escolas de música, e o Decreto-lei nº 3.870, de 8 de setembro de 1952, que regulamentava o ensino nas escolas, tinha como objetivo a criação de instituições responsáveis pelo ensino de música que suprissem a necessidade de professores de música, instrumentistas e cantores no estado mineiro. Desde os primeiros anos de suas atividades, os conservatórios oferecem cursos técnicos profissionalizantes.

Esta iniciativa oficial (...) resultou, pois, na criação e institucionalização destas escolas de música que seriam responsáveis pela formação técnica-profissionalizante de contingente habilitado para atuar nas escolas de ensino primário e secundário e no ensino instrumental propriamente dito, no Estado de Minas Gerais. (GONÇALVES, 1993, p. 23).

A autora afirma ainda que o propósito de tais escolas era “formar professores de música, cantores e instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, cumprindo em suas regiões o papel de pólos culturais.” (GONÇALVES, 1993, p.3). Oliveira (2011) corrobora as ideias de Gonçalves (1993) ao afirmar que os conservatórios mineiros foram fundados, dentre outras razões, para suprirem a carência de professores de música no estado. “Desta forma, os conservatórios mineiros, desde sua criação, foram importantes centros de formação de professores, além de formar músicos para as diversas atividades artísticas.” (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Gonçalves (1993) afirma que as escolas ofereciam cursos de professor de música, cantor e instrumentista (violino, viola, violoncelo, flauta, clarinete, pistom, trombone e piano), com os seguintes objetivos:

O Curso de Professor de Música tinha como objetivo o preenchimento de cadeiras de Canto Coral e Orfeão das escolas normais, Institutos, Orfanatos, Grupos Escolares e demais estabelecimentos de ensino do Estado; o Curso de Canto com o propósito de formar cantores; o Curso de instrumentistas com a intenção de preparar ou formar executantes e virtuosos. (GONÇALVES, 1993, p. 61).

Ao todo, foram criados 22 conservatórios, mas entraram em funcionamento apenas 12 Conservatórios Estaduais de Música (CEM), que estão em atividade até os dias atuais (Quadro 1).

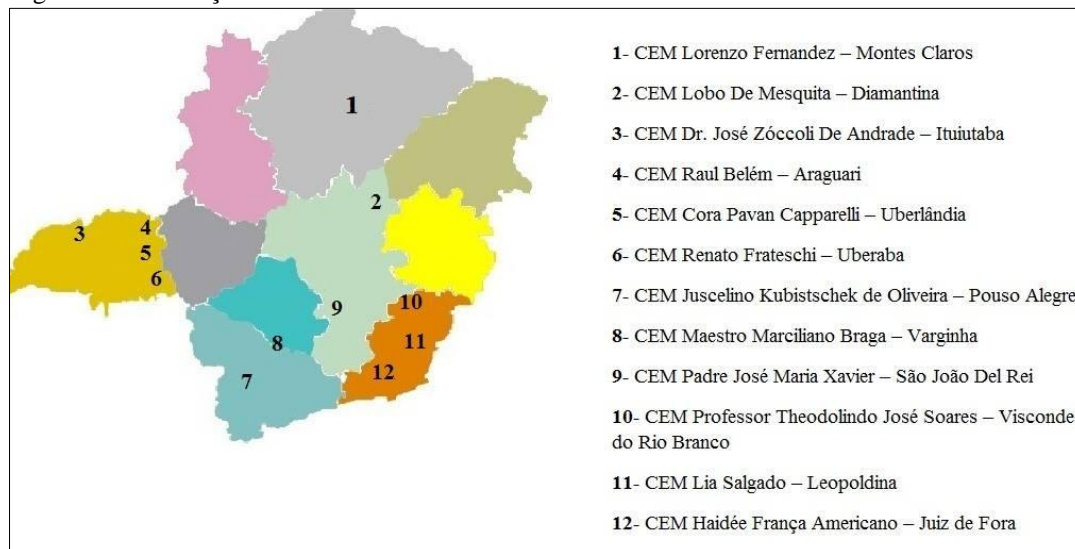
Quadro 1: Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

| CEM | Cidade | Região | Ano de fundação |
|---|------------------------|-------------------|------------------------|
| Cora Pavan Capparelli | Uberlândia | Triângulo Mineiro | 1957 |
| Dr. José Zóccoli De Andrade | Ituiutaba | Triângulo Mineiro | 1967 |
| Haydée França Americano | Juiz de Fora | Zona da Mata | 1955 |
| Juscelino Kubistchek de Oliveira | Pouso Alegre | Sul | 1954 |
| Lia Salgado | Leopoldina | Zona da Mata | 1956 |
| Lobo de Mesquita | Diamantina | Central | 1971 |
| Lorenzo Fernández | Montes Claros | Norte | 1961 |
| Maestro Márcilio Braga | Varginha | Sul | 1984 |
| Padre José Maria Xavier | São João Del Rei | Sudeste | 1953 |
| Professor Theodolino José Soares | Visconde do Rio Branco | Zona da Mata | 1953 |
| Raul Belém | Araguari | Triângulo Mineiro | 1985 |
| Renato Frateschi | Uberaba | Triângulo Mineiro | 1949 ¹ |

De acordo com Gonçalves (1993, p. 44), o governador Juscelino Kubitschek impôs como critério para a criação de conservatórios a escolha de cidades cujas tradições culturais oferecessem condições para que as escolas vigorassem e a localização estratégica dos conservatórios em diferentes zonas do estado, como se vê na Figura 1.

¹ O CEM Renato Frateschi foi criado antes da Lei nº 811 de 1951, que criava os primeiros conservatórios, mas só se tornou pertencente ao Estado de Minas Gerais em 1967.

Figura 1: Distribuição dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.



Fonte: André Thiago Ramos (2013).

Atualmente, a organização e o funcionamento do ensino de música dessas escolas são regidos pela Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005. A Resolução certifica que os CEM integram a rede de escolas estaduais e têm suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural, estabelecendo como obrigatória a oferta de cursos de educação musical (ensino fundamental) e de formação profissional em nível técnico (ensino médio). Tendo como base a LDBEN, no parágrafo 2º do Artigo 1º dessa Resolução, o governo apresenta os objetivos da formação profissional de músicos:

- I - a capacitação de alunos com conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades artístico-musicais;
- II - a habilitação profissional em nível técnico para o exercício competente de atividades profissionais na área da música;
- III - o aperfeiçoamento e a atualização de músicos em seus conhecimentos e habilidades, bem como a qualificação, a profissionalização e a requalificação de profissionais da área da música para seu melhor desempenho no trabalho artístico. (MINAS GERAIS, 2005, p. 1).

Os três objetivos apresentados tratam de três termos que não têm necessariamente o mesmo significado: “atividades artístico-musicais”, “atividades profissionais na área de música” e “trabalho artístico”. Considerando que o trabalho artístico não é a única atividade profissional da área de música e que as atividades artístico-musicais não são necessariamente trabalho artístico, os objetivos da formação profissional de músicos dos CEM são amplos. Em seu Artigo 10º, a Resolução aponta

que “os cursos de formação profissional têm como objetivo preparar músicos, instrumentistas e cantores para o exercício de ocupações artísticas definidas no mercado de trabalho.” (MINAS GERAIS, 2005, p. 3). A meu ver, o artigo apresenta uma imprecisão de termos, ao distinguir músicos, instrumentistas e cantores (considerando-se que instrumentistas e cantores são músicos) e esse objetivo é distinto e mais delimitado que os objetivos apresentados no parágrafo 2º do Artigo 1º. O objetivo também é mais limitado que o objetivo dos cursos técnicos, proposto no CNCT, sem deixar de considerar que esse último documento é mais recente que a Resolução.

No CNCT, os cursos da área de música foram inseridos no eixo tecnológico “Produção Cultural e Design”. Os cursos técnicos em música catalogados são: Canto, Composição e Arranjo, Documentação Musical, Fabricação de Instrumentos Musicais, Instrumento Musical, Processos Fonográficos e Regência. Esses cursos são oferecidos por escolas especializadas de música, incluindo os conservatórios; Institutos Federais; pelo Sistema S (Senac e Senai); e através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific). (COSTA, 2012, p. 104).

Os CEM se inserem nas propostas da educação profissional brasileira, oferecendo cursos técnicos de canto e instrumentos musicais como: acordeão, bateria, cavaquinho, clarinete, contrabaixo acústico, contrabaixo elétrico, flauta doce, flauta transversa, guitarra, órgão, percussão, piano, saxofone, teclado, trombone, trompete, viola, viola caipira, violão, violino e violoncelo. Consta no CNCT que o técnico em canto “desenvolve atividades de performance vocal (recitais, óperas, musicais, espetáculos teatrais, shows, eventos). Colabora musicalmente em atividades de ensino de música e artes cênicas. Domina os diferentes gêneros e estilos musicais.” (BRASIL, 2012, p. 106). As possibilidades de atuação para esse profissional apontadas no CNCT são os corais, conjuntos de música popular e folclórica, grupos de câmara, estúdios de gravação, rádio, televisão, novas mídias e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura.

No caso do técnico em instrumento, é mencionado no CNCT que esse profissional “desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações), elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções.” (BRASIL, 2012, p. 112). Como possibilidades de atuação, as indicações registradas no documento são as bandas, orquestras, conjuntos de música popular e folclórica, grupos de câmara,

estúdios de gravação, rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura.

É afirmado, ainda, no Artigo 11º da Resolução nº 718/2005, o dever dos CEM em adotar as diretrizes da legislação em vigor para a educação profissional na organização dos cursos técnicos e de seus respectivos planos, assim como na formulação das propostas curriculares. Desse modo, o governo estadual mineiro cumpre as exigências contidas no CNCT através do currículo mais recente dos cursos técnicos de canto e instrumento dos CEM, implementado em 2009. O CNCT apresenta a seguinte proposta de organização curricular para os cursos do eixo tecnológico Produção Cultural e Design:

Na organização curricular dos cursos deste eixo, ética, raciocínio lógico, raciocínio estético, empreendedorismo, normas técnicas e educação ambiental são componentes fundamentais para a formação de técnicos que atuam em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade. (BRASIL, 2012, p. 104).

Houve, então, uma adaptação da carga horária das disciplinas já existentes e a implementação das disciplinas “Noções de Educação Musical”, “Ética e Normas Técnicas” e “Produção Cultural e Empreendedorismo”. Foi a primeira vez que os cursos técnicos dos conservatórios mineiros apresentaram disciplinas em seus currículos que discutem explicitamente temas como profissionalização, políticas culturais e mercado de trabalho. Nos quadros 2 e 3 a seguir, apresento os planos curriculares implementados nos cursos técnicos dos CEM a partir de 2009, contendo as disciplinas obrigatórias do curso de canto e instrumento, o número de aulas semanais e a carga horária anual.

Quadro 2: Plano curricular dos CEM – Técnico em Canto.

| DISCIPLINAS | PLANO CURRICULAR – TÉCNICO EM CANTO | | | | | | TOTAL |
|--|-------------------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|---------------|-----------------|
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| | AS | CHA | AS | CHA | AS | CHA | |
| CANTO | 02 | 66h40 | 02 | 66h40 | 02 | 66h40 | 200h |
| PERCEPÇÃO MUSICAL | 02 | 66h40 | 02 | 66h40 | | | 133h20 |
| HISTÓRIA DA ARTE | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| CANTO CORAL E NOÇÕES DE REGÊNCIA | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | | | 66h40 |
| TECNICA VOCAL E DICÇÃO | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | | | 66h40 |
| FOLCLORE E MÚSICA POPULAR | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| OFICINA MULTI MEIOS | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 100h |
| NOÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| ATIVIDADE ARTÍSTICA COMPLEMENTAR | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| ESTRUTURAÇÃO MUSICAL | | | 01 | 33h20 | 02 | 66h40 | 100h |
| HISTÓRIA DA MÚSICA E APRECIÇÃO MUSICAL | | | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 66h40 |
| ÉTICA E NORMAS TÉCNICAS | | | 01 | 33h20 | | | 33h20 |
| INSTRUMENTO COMPLEMENTAR PIANO | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 100h |
| PRÁTICA DE ENSINO | | | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 66h40 |
| PRÁTICA DE CONJUNTO | | | | | 01 | 33h20 | 33h20 |
| PRODUÇÃO CULTURAL E EMPREENDEDORISMO | | | | | 01 | 33h20 | 33h20 |
| TOTAL | 12 | 400h | 12 | 400h | 10 | 333h20 | 1.133:20 |

AS = AULA SEMANAL CHA = CARGA HORARIA ANUAL DIAS LETIVOS = 200 DIAS
 Fonte: CEM Juscelino Kubitschek (2013).

Quadro 3: Plano curricular dos CEM – Técnico em Instrumento.

| DISCIPLINAS | PLANO CURRICULAR – TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL | | | | | | TOTAL |
|--|---|---------------|-----------|---------------|-----------|-------------|---------------|
| | 1º ANO | | 2º ANO | | 3º ANO | | |
| | AS | CHA | AS | CHA | AS | CHA | |
| INSTRUMENTO | 02 | 66h40 | 02 | 66h40 | 02 | 66h40 | 200h |
| PERCEPÇÃO MUSICAL | 02 | 66h40 | 02 | 66h40 | | | 133h20 |
| HISTÓRIA DA ARTE | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| PRÁTICA DE CONJUNTO | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 100h |
| FOLCLORE E MÚSICA POPULAR | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| NOÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| OFICINA MULTIMEIOS | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 100h |
| ATIVIDADE ARTÍSTICA COMPLEMENTAR | 01 | 33h20 | | | | | 33h20 |
| ESTRUTURAÇÃO MUSICAL | | | 01 | 33h20 | 02 | 66h40 | 100h |
| HISTÓRIA DA MÚSICA E APRECIÇÃO MUSICAL | | | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 66h40 |
| ÉTICA E NORMAS TÉCNICAS | | | 01 | 33h20 | | | 33h20 |
| PRÁTICA DE ENSINO | | | 01 | 33h20 | 01 | 33h20 | 66h40 |
| PRODUÇÃO CULTURAL E EMPREENDEDORISMO | | | | | 01 | 33h20 | 33h20 |
| TOTAL | 10 | 333h20 | 10 | 333h20 | 09 | 300h | 966h40 |

AS = AULA SEMANAL CHA = CARGA HORARIA ANUAL DIAS LETIVOS = 200 DIAS
 Fonte: CEM Juscelino Kubitschek (2013).

Após examinar o aparato legal da educação profissional técnica de nível médio e dos CEM, busquei pesquisas que abordassem a educação profissional técnica de nível médio em música. O meu interesse não foi apenas encontrar trabalhos que abordassem a formação, mas também trabalhos que tratassem da relação entre educação e trabalho nessa modalidade de ensino, envolvendo egressos e sua inserção e atuação profissional.

2.3. A educação profissional técnica de nível médio em música

Ao revisar a literatura, concluí que os estudos sobre egressos ainda são poucos e mais recentes. Nos primeiros anos da primeira década do século XXI, em trabalhos que antecedem a legislação atual da EPT, algumas autoras discutiam a função dos cursos técnicos de nível médio em música e seus currículos, que, muitas vezes, priorizavam apenas algumas possibilidades de atuação profissional para os músicos. Nascimento (2003) considera que a área tem pensado, ao longo dos anos, os cursos técnicos de nível médio em música como “uma preparação para o ingresso nos cursos de graduação ou, até mesmo, como diletantismo, sem a necessidade de objetivá-los como cursos que preparam para o mundo do trabalho.” (NASCIMENTO, 2003, p. 73). Outra observação da autora e de outros autores, como Esperidião (2002) e Lima (2003), é o foco desses cursos na tradição eurocêntrica e oitocentista, investindo na formação do intérprete solista e de músicos de orquestra, negligenciando a formação de profissionais da música para outros espaços e mercados.

O resultado disso é que as escolas de nível médio, ao longo do tempo, têm organizado seus currículos considerando os mesmos pressupostos e, conseqüentemente, não atendem às necessidades daqueles que estão fora do perfil estabelecido hegemonicamente, ignorando e discriminando as outras possibilidades de atuação profissional. Por conta dessa discriminação, os músicos têm ido à busca de outros espaços, procurando outros modos de preparação que atendam as exigências impostas pelos diferentes campos de atuação profissional. (NASCIMENTO, 2003, p. 73).

Alguns autores da área discutem o chamado ensino tecnicista de música predominante em algumas escolas (ESPERIDIÃO, 2002; LIMA, 2003; NASCIMENTO, 2003; VASCONCELOS, 2002; VIEGAS, 2006). Esperidião (2002) assim descreve esse modo de conceber o ensino:

Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

A partir disso, Esperidião (2002, p. 71) sugere uma reflexão sobre os currículos e práticas pedagógicas dos cursos técnicos de música, em especial dos conservatórios, para que estes se proponham a promover um ensino que ultrapasse a perspectiva tecnicista e uma “formação que considere o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade”.

Com isso, os cursos de formação profissional dos Conservatórios deverão reconfigurar os seus currículos para que haja uma interligação com o mundo do trabalho e as necessidades atuais do mercado profissional do músico. Todavia, essas transformações educacionais somente ocorrerão se os docentes que atuam nessas instituições reformularem suas concepções e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, se os currículos forem construídos e contextualizados nessa direção. As mudanças propostas pela atual legislação em relação aos Conservatórios não deixam de oferecer uma oportunidade para que essas instituições reflitam sobre seu papel e sua função dentro do sistema educacional. (ESPERIDIÃO, 2002, p. 72).

Alguns autores que tratam do ensino oferecido nos conservatórios, sem enfatizar o curso técnico, também me ajudaram a pensar a relação dos conservatórios com os seus cursos técnicos. Vasconcelos (2002) e Coli (2008) concordam sobre a necessidade de buscar novos caminhos para o ensino de música nos conservatórios, superando o tecnicismo e adotando outras concepções de educação musical que estejam em sintonia com a realidade em que se inserem. Coli (2008) considera que a perspectiva de conservatórios que perseguem o modelo tecnicista limita a profissão do músico apenas ao intérprete solista, gerando uma mentalidade romântica que relaciona a vocação do indivíduo a um talento inato. A autora argumenta que a ênfase no tecnicismo menospreza “o contexto cultural e psicológico do processo de formação do aluno, o que resulta na ausência de alguns dos principais elementos humanistas para a formação e cultura geral do músico.” (COLI, 2008, p. 93). Tais ideias são semelhantes às ideias de Vasconcelos (2002), o qual sugere, de acordo com o contexto português, que a aprendizagem no conservatório parece se firmar numa devoção, mais que na preparação para uma carreira. “A implicação dos alunos do conservatório parece ser mais pessoal, moral e emocional do que profissional.” (VASCONCELOS, 2002, p. 62).

Considero que essa proposição de Vasconcelos (2002), apesar de se referir a um contexto diferente do brasileiro e de focar nos alunos e na aprendizagem, vai ao encontro da percepção de Nascimento (2003), que afirma que os cursos técnicos de nível médio em música no Brasil, muitas vezes, não objetivam uma preparação para o

mundo do trabalho. Nascimento (2003) afirma que os cursos não se preocupam com a preparação profissional e Vasconcelos (2002) acredita que os alunos também não se preocupam em serem preparados profissionalmente. É importante ressaltar que a afirmativa de Nascimento (2003) se insere num momento em que a educação profissional técnica de nível médio no Brasil estava dissociada da educação básica e que a preocupação com o mercado de trabalho se sobrepunha à preocupação com a formação do cidadão, ou seja, os cursos técnicos de música caminhavam contrários às concepções de educação profissional da época.

Arroyo (1999) apresenta uma visão diferenciada dos conservatórios. Em sua tese, a autora apresenta um estudo etnográfico realizado em dois cenários diferentes de ensino e aprendizagem em música: o contexto ritual do congado e o contexto institucional do conservatório de música, ambos em Uberlândia/MG. Ao inserir-se no conservatório em questão, a autora considerou que a visão que tinha sobre esse tipo de instituição era rasa e linear, advinda da representação, largamente difundida no meio acadêmico-musical, dos conservatórios como contextos estagnados. A autora encontrou atores oriundos de diferentes classes sociais e grupos étnicos, religiosos e profissionais e a presença das chamadas música erudita e música popular, sendo que esta última foi introduzida no contexto como medida para conter a evasão escolar. A análise da autora conduziu a três eixos interpretativos sobre a ideia de mudança: mudança como contraposição à passividade e à permanência e alinhada à atividade e à modernidade; mudança e representação do conservatório como instituição estática; e a articulação entre a ideia de mudança e as representações sociais sobre o fazer musical no cenário. (ARROYO, 1999, p. 334). A autora encontrou no conservatório um “confronto de representações sociais caracterizado por conflitos, resistências, negociações e consensos sobre fazer musical e ensino e aprendizagem das músicas praticadas no cenário.” (ARROYO, 1999, p. 337).

Os trabalhos mais recentes que abordam a educação profissional técnica de nível médio em música no país já não têm o currículo como principal centro de discussão e tratam da importância que os alunos atribuem ao curso técnico e da relação estabelecida por alunos e ex-alunos entre o curso técnico e a atuação no mercado de trabalho.

Leite (2007) buscou verificar em sua dissertação de mestrado qual a importância da formação musical de nível técnico na atuação profissional dos egressos do Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em

Salvador/BA, que formou quatro turmas na década de 1990, ainda sob a legislação anterior. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa na qual a autora entrevistou quatro egressos de anos distintos, atuantes no mercado da música e que não tinham dado continuidade à sua formação. O referido curso era, na ocasião, o único curso técnico de nível médio em música público do estado da Bahia. Contemplava a educação integral, oferecendo disciplinas propedêuticas e específicas, centrava o ensino e a aprendizagem na cultura musical brasileira, contava apenas com professores bacharéis e era voltado para alunos provenientes da escola pública. Para a autora, o curso técnico proporcionou a seus egressos o acesso a bens musicais que provavelmente eles não compreenderiam e possuiriam sem o domínio de códigos necessários para decifrá-los. Dentre os resultados apontados pela pesquisa, a autora notou a ausência de disciplinas ligadas ao mundo do trabalho e a falta de interesse dos egressos em ingressar em cursos superiores na área de música. Os egressos pretendiam ingressar em cursos superiores em outras áreas que garantissem melhores condições de trabalho e renda. A autora constatou ser necessário construir habilidades exigidas pelo mercado e fornecer aos educandos ferramentas para a reflexão sobre o papel da arte na sociedade contemporânea.

A dissertação de mestrado de Correia (2011) teve como objetivo geral investigar os sentidos da educação profissional técnica em nível médio para os alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, em Macapá/AP. A autora realizou um estudo de caso de abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com 13 alunos matriculados em diferentes etapas do centro de formação investigado. Os alunos consideram o centro como um espaço de interação social e compartilhamento de ideias musicais e profissionais, que valorizam suas experiências musicais. A autora constatou que o sentido de se fazer o curso pode ter ligação direta com a atividade profissional dos alunos pesquisados, uma vez que todos atuam profissionalmente como músicos ou docentes. O sentido da inserção/atuação profissional está vinculado às expectativas profissionais desses alunos.

Oliveira (2012) desenvolveu um estudo de caso sobre o curso técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia (CEMCPC). O trabalho teve como objetivo geral “compreender como egressos do curso técnico do CEMCPC constroem relações entre a formação e a atuação profissional” (OLIVEIRA, 2012, p. 18). A coleta de dados foi realizada a partir de documentos que pudessem informar sobre o curso pesquisado e entrevistas semiestruturadas com quatro egressos

do ano de 2008. Os resultados apontaram que os músicos pesquisados caracterizaram a relação entre a formação e a atuação como um processo contínuo, dinâmico, contextualizado, complexo e reflexivo. A autora considera que ainda há muito a se fazer para alcançar um currículo que consiga um amplo diálogo entre formação e atuação.

Carmona e Ribas (2012) apresentaram os resultados da pesquisa de mestrado da primeira autora. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que buscou investigar a relação entre formação e mercado de trabalho. Foram entrevistados sete egressos do curso, formados de 2009 a 2011, tendo como critério principal a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho anteriormente ao curso. Os resultados da pesquisa apontaram que a atuação prévia dos alunos tornou-se objeto de reflexão e autocrítica após a inserção no curso e que as oportunidades profissionais aumentaram ainda enquanto eram alunos. As autoras concluem que o curso promove o crescimento musical dos alunos, mas não os prepara para enfrentar o mercado de trabalho, limitando, assim, suas possibilidades de atuação profissional.

Costa (2012a) discute a educação profissional técnica de nível médio em música e as políticas públicas a ela relacionadas. A autora descreve algumas características dos cursos técnicos de música no Brasil, apontadas por pesquisas acadêmicas, como a permanência do chamado modelo conservatorial, a evasão efetiva e a desconexão dos cursos com o mercado de trabalho. Ela apresenta o cenário das políticas públicas brasileiras voltadas para esses cursos, através de programas e projetos que visam a educação profissional técnica de nível técnico. O texto também mostra dados de pesquisas realizadas com egressos de cursos técnicos de várias áreas e dados parciais do SISTEC referentes aos cursos de música. A autora constata que o campo da educação profissional técnica de nível médio em música ainda é pouco explorado e novas pesquisas são fundamentais para se articular a investigação acadêmica, o espaço real de trabalho e a música como componente da economia criativa do país.

No mesmo ano, Costa (2012b) apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que integra um estudo de caso sobre a formação do técnico de nível médio em música. Foi aplicado um questionário aos candidatos dos cursos técnicos de instrumento nas áreas erudita e popular do Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília (CEPEMB), vinculado à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dos 134 respondentes da questão “O que você espera do curso técnico?”, 58,2% responderam que desejam desenvolvimento musical, 43,3% esperam que os cursos os qualifiquem para a atuação profissional e 4,5% buscam obter conhecimentos

para prestar vestibular para ingresso em cursos superiores de música. A autora considera que, apesar do desenvolvimento musical ser o desejo preponderante dos alunos, o desejo de se tornar um profissional da música se fez presente de diversas formas. A autora assinala a necessidade de pesquisas comparadas para uma melhor compreensão da área.

Ainda em 2012, Costa (2012c) relata os resultados de uma pesquisa qualitativa com grupo focal com professores de instrumento do curso técnico anteriormente estudado. A autora apresenta a visão dos professores sobre as características dos cursos oferecidos, a urgência por ajustes curriculares e as possibilidades de inserção de egressos. Os docentes criticam a rigidez dos programas que preveem a utilização de métodos instrumentais consagrados, “em detrimento de uma formação mais ampla que concilie possibilidades reais de trabalho (...). O que se critica parece não ser a eficiência dos métodos em si, mas a inflexibilidade na sua aplicação e a desconexão com as novas demandas e com a realidade dos alunos.” (COSTA, 2012c, p. 110). Para a autora, parece predominar a visão do curso técnico como um intermediário na formação, um caminho para a graduação. As possibilidades do mercado local reforçam essa tendência, por considerar a graduação como uma sequência natural dos estudos ou pela falta de possibilidades de inserção imediata e formal do técnico em instrumento.

A dificuldade em obter um trabalho mais estável e a cultura propedêutica do nível médio, sendo o curso superior uma continuidade vista como natural, parecem limitar a formação exclusiva em música em nível técnico, pesando também a noção de contínuo aprimoramento que a profissão de músico traz, constitutivamente. (COSTA, 2012c, p. 113).

Em sua tese, defendida na área da Educação, Costa (2014) buscou compreender o que pensam os diferentes atores acerca da articulação entre formação profissional em instrumento musical em nível médio e a inserção laborativa de seus egressos. A autora realizou um estudo de caso qualiquantitativo composto por duas etapas de pesquisa, uma exploratória, composta pelo grupo focal, com cinco professores de instrumento, e um *survey*, com 152 candidatos aos cursos de instrumentos, anteriormente relatado nas comunicações; e outra de aprofundamento, com 20 entrevistas com coordenadores, duas com gestores e cinco com empregadores, além de um *survey on-line* com 109 egressos dos cursos de instrumento do CEPEMB, formados entre 2002 e 2013. Os resultados indicaram que o contexto laborativo desses egressos é

restritivo e competitivo e que há uma falta de caracterização profissional do técnico instrumentista em nível médio, tanto no que diz respeito ao mercado de trabalho quanto à sua qualificação, que parece não ser suficiente para efetivar seu trabalho como músico em contexto local.

O mercado mais presente na vida dos egressos está relacionado às aulas de instrumentos e não é contemplado nos currículos do nível médio. A autora considera, ainda, que os cursos técnicos em nível médio em instrumento musical mantêm o seu caráter propedêutico de preparação para o ensino superior, tanto pela natureza da formação profissional em música, que requer constante aperfeiçoamento, como pela dificuldade de inserção laborativa. A escola oferece o mesmo atendimento aos “alunos que desejam profissionalizar-se, aos que almejam prosseguir seus estudos sequenciais, aos que já são profissionais e buscam novos conhecimentos, aos que procuram um ambiente para praticar diletantemente e que já exercem outras profissões.” (COSTA, 2014, p. 314). Segundo a autora, os atores envolvidos na pesquisa propõem ser possível e necessário “aprender a interferir no mercado, considerando o prisma da Economia Criativa e as ferramentas tecnológicas disponíveis”.

Preparar para o trabalho implica entender da profissão e conhecer o profissional que se pretende fundamentar para tal exercício. Mais do que repasses técnicos, cobra-se da escola especializada que contribua à formação ética, à postura profissional e ao desenvolvimento de competências gerais, interpessoais e de comunicação, necessárias à inserção laboral e à carreira em música. (COSTA, 2014, p. 314).

A necessidade de uma melhor articulação entre a formação profissional técnica em música e o trabalho dos egressos é um dos principais apontamentos das pesquisas. Para os autores revisados, uma formação centrada exclusivamente na aquisição de conhecimentos musicais já não é o bastante para os cursos técnicos de música. O reestabelecimento do vínculo dos cursos técnicos com a educação básica ressalta a necessidade de uma formação mais geral, preocupada com a formação ética do cidadão e, por se tratar de um curso formação profissional, implica também uma formação que prepare o aluno para sua inserção profissional. Alguns autores, porém, ainda põem em dúvida a função do curso técnico como uma preparação e qualificação para o mercado de trabalho. O mercado da docência em música parece ser o mais concretizado e estabilizado, o mais facilmente visualizado, mas o mercado para o técnico em música, que quer atuar como cantor ou instrumentista, ainda não o é.

Percebi que a maioria das pesquisas encontradas, que abordam os cursos técnicos de música e o ensino de música nos conservatórios, não se atém a ou não delinea o mercado de trabalho do músico brasileiro. Revisando as publicações dos últimos sete anos da *Education of the Professional Musician Commission* (CEPROM), comissão pertencente à *International Society for Music Education* (ISME), que trata da educação profissional dos músicos nos seus diversos níveis e nas diversas sociedades e culturas, encontrei trabalhos produzidos em diversos países (Austrália, Canadá, Estados Unidos, Finlândia e Nova Zelândia) e constatei que o que diferencia tais textos da literatura brasileira exposta é que aqueles discutem mudanças curriculares a partir de uma visão mais definida do mercado de trabalho em música de suas localidades.

Alguns autores concordam que a vida profissional do músico é complexa e diversificada, na qual este acaba por incorporar uma multiplicidade de atividades e necessita se dispor à aprendizagem ao longo da vida (BEECHING, 2010; BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2012; PIKE, 2014; WELLER, 2014). Os termos *portfolio careers*, relacionado às carreiras flexíveis, baseadas em trabalhos em tempo parcial, e *protean careers*, relacionado às carreiras inconstantes e intermitentes, são usados por alguns autores para classificar a vida profissional do músico (CAREY; LEBLER, 2012; DRUMMOND, 2012). Carey e Lebler (2012) consideram que tais carreiras requerem dos músicos uma atitude proativa em seu planejamento, garantindo, assim, a sustentabilidade da carreira.

A partir disso, muito se discute em âmbito internacional que, apesar do cenário apresentado acima, o principal foco da educação profissional em música em muitos conservatórios e universidades ainda é o treinamento musical (BENNETT; FREER, 2012; HUHTANEN, 2010; LANCASTER, 2008), gerando discrepâncias entre as perspectivas institucionais e as perspectivas dos alunos (CARRUTHERS, 2010). Alguns autores discutem a urgência das reformas curriculares para atender às necessidades de desenvolvimento profissional dos músicos (BEECHING, 2010; HUGHES et al., 2014; HUHTANEN, 2010; PIKE, 2014; TOLMIE, 2014; WELLER, 2014). De acordo com Carey e Lebler (2012), num momento em que as instituições de ensino estão sendo convocadas para explicar os resultados da carreira de seus diplomados (*accountability*), para muitos conservatórios, melhorar a preparação dos estudantes para a vida profissional tornou-se prioridade.

Com relação às habilidades requeridas para uma formação mais ampla e adaptada às necessidades do músico, Huhtanen (2010) considera que, para

complementar a tradicional expertise em música, jovens músicos precisarão de conhecimentos e habilidades que os auxiliem a encontrar um emprego, sendo que isso também depende de mudanças sociais, sorte e rede de contatos (*networking*). Drummond (2012) compreende que um currículo atual deve conter amplas habilidades musicais, habilidades de negócios, habilidades de tecnologia e comunicação e habilidades pessoais. Outros autores ainda apontam a presença do empreendedorismo, marketing pessoal e *branding* como aliados da formação do músico atual (BEECHING, 2010; HUHTANEN, 2010; PIKE, 2014). Porém, o programa dos cursos que promovem a educação profissional de músicos não se expandiu, sendo um desafio para as instituições ampliarem os currículos, englobando as habilidades necessárias para a formação do músico, dentro do tempo disponível (BENNET; FREER, 2012; DRUMMOND, 2012).

As pesquisas brasileiras encontradas, que tiveram como objeto de estudo os egressos dos cursos técnicos, tratam de casos isolados e, quase sempre, casos de egressos inseridos no mercado da música. Ainda são raros os trabalhos que buscaram mapear ou verificar como ocorre a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos de música, mais especificamente, se todos os egressos estão se inserindo na área de música e, se não estão, quais seriam os motivos de sua não inserção. Percebi, portanto, a necessidade de esclarecer se os cursos técnicos da área têm atendido às expectativas de seus alunos e como estes relacionam sua formação com a atuação profissional. Nesse sentido, considere necessário reconhecer as possibilidades de atuação daqueles que se inserem profissionalmente na área de música.

2.4. Atuação profissional e mercado de trabalho em música

O contato com os estudos anteriores que abordaram o ensino de música nos conservatórios e especificamente os cursos técnicos de nível médio em música, promovidos por essas e outras instituições, estimulou-me a buscar trabalhos que focassem a atuação profissional na área de música. Busquei compreender como o músico tem atuado profissionalmente, quais oportunidades de trabalho ele tem encontrado, como se desenvolvem suas relações de trabalho e o que caracteriza o mercado de trabalho em música nos dias atuais.

Requião (2008), em sua tese, focou as relações de trabalho de músicos das casas de show na Lapa, no Rio de Janeiro, constatando uma perpetuação da exploração

do trabalho do músico. Já Pichoneri (2011) buscou compreender as mudanças nas formas e condições de trabalho de músicos de orquestra. Privilegiando músicos altamente qualificados e pertencentes a um teatro público, onde se esperava encontrar um trabalho assalariado e, portanto, vinculado a direitos sociais, mostrou a fragilidade vivenciada por um número considerável desses trabalhadores. A autora considera que o que grande parte dos profissionais da orquestra vivencia nas últimas duas décadas é um processo crescente de precarização e flexibilização das relações de trabalho, mudanças provocadas pelo próprio Estado, seu empregador.

Coli (2003) tratou do trabalho artístico musical no mundo do trabalho, através de uma pesquisa que buscou compreender as dimensões sociais do trabalho do cantor lírico no Brasil, tendo como foco as atividades no Theatro Municipal de São Paulo. Os resultados do trabalho mostram que a função social da música vem tomando novos sentidos nos tempos atuais. A autora discute ainda como as novas tecnologias informacionais de comunicação estão penetrando no processo produtivo, além de dissertar sobre a configuração do trabalho atual, que apresenta formas de contratação precárias e relações sociais de produção debilitadas.

A autora ressalta dois pontos em sua tese: o reconhecimento do trabalho artístico, compreendido pela maioria do público como diversão e ócio e como trabalho e fonte de renda para seus executantes; e a dualidade vivida, nesse caso, pelo cantor lírico na atualidade, entre o exercício do “prazer” que o trabalho provoca e o “sacrifício” da profissão, aguçada pela precarização do trabalho artístico. Outro trabalho de Coli (2008) versou sobre o mercado da música erudita, comparando os contextos do teatro lírico na Itália e no Brasil. Em ambos, a precarização e a flexibilização aparecem como características do mundo do trabalho contemporâneo.

Pichoneri (2006) busca investigar educação e trabalho no campo musical sob uma perspectiva sociológica. A autora analisa o processo de formação profissional dos músicos componentes da Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal de São Paulo, articulando essa formação às possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Os resultados apontam para a necessidade de uma concreta qualificação para ocupar esses postos de trabalho. Os conservatórios, escolas de música e aulas particulares no Brasil e no exterior se concretizam como espaços legítimos para essa qualificação e a precocidade dos estudos musicais é uma característica marcante desses músicos. A pesquisa mostra, também, que a estabilidade profissional é cada vez mais distante dos músicos estudados.

Considerando todos os trabalhos apresentados até o momento, que tratam tanto da formação quanto da atuação profissional do músico, considero que, apesar dos trabalhos apontarem para uma precarização e flexibilização do trabalho do músico, o que mostra que o músico está cada vez mais distante da estabilidade profissional, a maioria das pesquisas brasileiras não enfatiza uma discussão sobre o mercado no qual o músico atua. Algumas pesquisas responsabilizam a formação profissional em música por sua inflexibilidade, por priorizar a formação erudita e do músico solista, mas é evidente que o mercado de trabalho para o músico no Brasil também é um problema para os profissionais. Como ressalta Alves (2003), o resultado das relações entre educação e trabalho/emprego tende a ser visto como resultante do funcionamento e opções do sistema de ensino. Ainda segundo a mesma autora, é importante que as relações entre educação e trabalho/emprego sejam vistas como uma interação e não como ações isoladas de uma das partes.

Pichoneri (2006) considera a formação musical e as escolas de música como autênticos espaços para a qualificação do músico de orquestra. Mas é importante frisar que, apesar das orquestras serem exemplos de empregos na área de música, nesse caso, a formação funciona para um mercado específico e instituído. Considerando o número de orquestras profissionais existentes no país, normalmente essas funcionam apenas em capitais e cidades de médio e grande porte. Trata-se de um mercado pequeno e específico, não sendo capaz de representar todo o mercado de trabalho em música no Brasil.

O reconhecimento do trabalho do músico é outro problema apontado nas pesquisas. A dificuldade, por parte das entidades governamentais e da sociedade em geral, em reconhecer a música como atividade profissional contribuiu para uma precarização histórica do mercado de trabalho para músicos. De acordo com Lima (2003), é difícil para a sociedade reconhecer a música como atividade profissional e o músico como profissional que faz investimentos altos para alcançar uma performance de qualidade. O profissional da música não recebe do mercado de trabalho os mesmos respeito e tratamento dados a outras categorias profissionais. “Em pleno século XXI a humanidade ainda não aprendeu a pensar a atividade musical como uma atividade profissional que precisa ser respeitada, uma vez que exige do profissional um aprendizado constante e eficiência artística.” (LIMA, 2003, p. 82). A autora atribui esse problema ao fato de a sociedade ainda relacionar a música apenas ao lazer, não sendo

percebidos pela maioria da população outros benefícios a ela referidos, como culturais, sociais, psicológicos, profissionais e educacionais.

Segnini (2012, p.49) considera que o posicionamento profissional do artista perante a sociedade, reconhecendo sua trajetória e seu fazer artístico como digno de ser recompensado como outra atividade profissional qualquer, pode contribuir para uma melhor valorização do seu trabalho. “O artista é também um trabalhador. O seu ofício requer um longo processo de formação profissional, que não termina jamais. Todo ensaio, todo espetáculo significa, ao mesmo tempo, trabalho (muito trabalho!) e aprendizagem.”

A pesquisa de Segnini (2007; 2009; 2011; 2012; 2013) analisou o mercado de trabalho em música no Brasil de 1992 a 2006. Foi realizada durante quatro anos e foram usados vários instrumentos de coleta dos dados: estatísticas sobre mercado de trabalho e formação profissional, entrevistas, observações etnográficas de ensaios e espetáculos e captação de imagens. Nela, a autora aponta o crescimento do número de profissionais da música, deixando claro, porém, que a empregabilidade na área não acompanha tal crescimento.

É relevante o crescimento do número de músicos entre os trabalhadores ocupados no Brasil (...) No entanto, o grupo ocupacional cresceu mantendo as mesmas características, ou seja, reduzido número de músicos com contrato formal de trabalho e elevado número de autônomos, se comparados com o mercado de trabalho no Brasil. (SEGNINI, 2012, p. 55).

Segnini (2011, p. 181) caracteriza o mercado de trabalho do músico brasileiro como um mercado com predominância masculina, autônomo e sem vínculo empregatício. Os postos de trabalho fixos e estáveis, que sempre foram insuficientes na área, estão cada vez mais distantes dos músicos brasileiros. Os empregos que predominam se caracterizam pela casualidade, contingência e descontinuidade. Bendassoli e Wood Jr. (2010) apontam quatro causas para essa instabilidade: “Isso ocorre devido, primeiro, às variações das condições de demanda; segundo, à forma de produção (que comumente ocorre por projetos); terceiro, às pressões por inovação, diferenciação e singularidade; e quarto, à natureza incerta do processo criativo.” (BENDASSOLI; WOOD JR., 2010, p. 5). A consequência são as relações de trabalho de curto prazo.

Segnini (2009) alerta que, muitas vezes, a flexibilidade é apresentada como algo positivo no mercado de trabalho, quando associada à maleabilidade e à

adaptabilidade ao mercado. Entretanto, flexibilidade e precarização do trabalho caminham juntas e as formas instáveis de trabalho aos quais músicos e artistas em geral se submetem (autoemprego, *free-lancing*, intermitência, vários cachês, vários empregadores) não garantem a sua segurança no mercado. “Heterogeneidade das formas instáveis de trabalho é a característica central do mercado de trabalho artístico.” (SEGNINI, 2009, p. 188).

As políticas públicas de trabalho, emprego e renda voltadas para os músicos ainda deixam a desejar. A garantia do seguro-desemprego é um exemplo disso. Direito garantido aos trabalhadores demitidos sem justa causa e instituído pela Lei n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, o seguro-desemprego ainda não é direito do músico. O projeto de Lei n.º 211 de 2010, que garante seguro-desemprego a artistas, músicos e técnicos de espetáculos, foi aprovado no ano de 2013 pelo Senado e ainda tramita na Câmara dos deputados.

No que diz respeito às políticas culturais brasileiras, o Estado ainda é o principal agente financiador das atividades artísticas em nosso país. Porém, nas últimas duas décadas, as políticas públicas têm incentivado a participação do mundo empresarial no financiamento dessas atividades.

A participação do capital privado na implementação das políticas culturais é observada pela crescente relevância econômica do mecenato, sobretudo em artes. Essa questão é regulada por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura (Lei n. 8.813/91), conhecida como Lei Rouanet, no âmbito federal. (...) Trata-se, portanto, de recurso público, direcionado de acordo com a capacidade de elaboração de projetos dos diferentes grupos e exigências dos patrocinadores (...) Nos estados e municípios, a Lei de Incentivo à Cultura por meio da isenção fiscal é reproduzida, tornando ainda mais significativo o volume de verbas já referidas. (SEGNINI, 2012, p. 54-55).

A real participação do capital privado é um ponto discutível nas leis de incentivo, uma vez que, na maioria dos casos, a empresa deduz 100% do imposto disponível para a isenção fiscal, acontecendo, segundo Carvalho (2009, p. 27), “um mero repasse de verbas públicas”. A autora considera que as empresas exercem o poder, pois deliberam o uso dos recursos como se fossem seus, mas sua participação financeira ainda é pequena, em vista do poder que lhes é garantido. Outras críticas severas são feitas à Lei Rouanet, como a centralização de projetos aprovados no eixo Rio-São Paulo e o emprego de dinheiro público na produção de grandes eventos culturais, que dão melhor visibilidade para as empresas e ainda cobram do público ingressos caros. Na

opinião de Pucci (2014, p. 199), “a lei abriu uma grande lacuna, deixando à margem grupos independentes, de pouca visibilidade na mídia, assim como grupos de cultura popular distante dos meios de comunicação e do eixo Rio-São Paulo.”

Segnini (2012, p. 55) argumenta que essas políticas tornam as condições de trabalho do músico instáveis e intermitentes, tornando-o dependente de cachês, editais e concursos. Como afirmam Moreira e Antonello (2011), muitas vezes o próprio Estado contribui para que o sistema que prevê a precarização e flexibilidade do trabalho seja reproduzido, não favorecendo o trabalhador. Para Pucci (2014, p. 204), o que diferencia as políticas culturais brasileiras das políticas culturais praticadas na Europa e nos Estados Unidos é que estes últimos “conseguem manter uma maior regularidade de financiamento para as atividades culturais”.

A solução que a classe encontra para essa realidade é o envolvimento com várias atividades para complementar a renda, como indica Salazar (2010).

Assim, o músico precisa entender que essa profissão possibilita a diversidade de projetos, às vezes uns esteticamente distintos dos outros. Isto traz uma vantagem, porque sua renda é a soma de todos os trabalhos, reduzindo o grau de incerteza da sua remuneração mensal, já que não existe dependência econômica de um projeto específico. (SALAZAR, 2010, p. 24).

De acordo com Pucci (2014, p. 209-210), o artista independente, que não é comercial nem pertence à cultura subvencionada, acaba não se encaixando em nenhuma categoria definida e, por isso, precisa saber fazer de tudo, ser seu próprio produtor, agente, divulgador e ainda conseguir recursos através de editais. A autora ainda considera que muitos músicos não julgam ser necessário entender de produção, esperando que alguém faça esse trabalho “pouco elevado”, mas as mudanças atuais levaram os artistas ao chamado “autogerenciamento” (o conhecido “*do it yourself*”), no qual eles mesmos produzem suas carreiras, independentes de produtores externos.

Há tempos o artista não é mais aquele que vive na torre de marfim, mas aquele que gasta muito mais tempo na frente de um computador, escrevendo editais e fazendo orçamentos do que exercendo seu ofício, criando, fazendo seus espetáculos. Vive concorrendo com seus pares em projetos e festivais que, em muitos casos, já têm cartas marcadas. (PUCCI, 2014, p. 210).

No caso da área de música, Pucci (2014, p. 2011) apresenta um agravante detectado pelos próprios músicos: a desunião da classe e a pouca atenção dada a

questões burocráticas e administrativas, sendo que alguns são “completos desconhecedores das questões políticas que permeiam e influenciam as atividades culturais”.

[...] sem a compreensão dos mecanismos básicos de produção e sem uma consciência das questões políticas que permeiam o cenário musical, muitos músicos se sentem sós, pouco profissionalizados e sem condições de trilhar um caminho profissional decente. Também vivem à margem de um grande sistema que vem se instaurando (patrocínios e editais) porque, para a inscrição nesses processos, é necessária uma grande expertise em planilhas orçamentárias, cronogramas, justificativas e documentos mil. (PUCCI, 2014, p. 211).

Salazar (2010, p. 24-25), sob uma perspectiva empreendedora, faz referência à necessidade do músico estar atento às várias possibilidades de atuação no mercado musical. Entre diversas oportunidades de mercado citadas pelo autor, estão: sonorização para eventos; técnica (som, luz, palco); produção fonográfica (gravadora); edição musical (editora); fabricação e reparo de instrumentos, equipamentos e acessórios; organização de eventos (festivais, concursos, prêmios e shows); e marketing cultural (elaboração e captação de projetos musicais). O autor alerta que uma opção não exclui a outra e, no mercado atual, o músico pode procurar diversificar seus investimentos. Nessa diversificação proposta por Salazar (2010), também identificada por Pucci (2014), as atividades apresentadas, muitas vezes, não se referem à prática musical em si, mas às atividades que atendem às demandas do mercado da área.

A partir da revisão das publicações da CEPROM, percebo que o mercado de trabalho para músicos no Brasil não se difere do mercado em âmbito internacional. Em outros países, os empregos tradicionais da área também são cada vez mais raros e as carreiras são flexíveis e intermitentes. De acordo com Weller (2014), a carreira do músico é caracterizada, no decorrer do tempo, pelos baixos salários, sistemas econômicos estratificados e múltiplos fluxos de renda. “Cada geração de músicos aprende a gerir e adaptar-se, mas sucesso, seja ele econômico ou crítico, muitas vezes se torna um desafio. Aqueles que perseveram como músicos de carreira demonstram a percepção consciente dos desafios e recursos.” (WELLER, 2014, p. 94, tradução nossa).

O crescimento do mercado de trabalho da área gera uma maior complexidade nas relações de trabalho, o que provoca a diversificação das atividades e o envolvimento de outros atores, além dos artistas, que são, nesse caso, os músicos. Alguns autores, na atualidade, propõem a existência de um “sistema cultural”. Um dos

primeiros autores a usar esse termo foi Claude Mollard, autor referenciado por Nussbaumer (2000). Para essa autora,

As mudanças no estado da cultura refletem o que esse autor identifica como a passagem de um sistema artístico para um sistema cultural, ao analisar como se dão as relações entre os elementos que constituem o ‘jogo das quatro famílias’ no mercado da cultura: artistas, públicos, financiadores e mídia. (NUSSBAUMER, 2000, p. 19).

A autora acrescenta um quinto elemento ao sistema cultural proposto por Mollard, composto pelos “agentes culturais que atuam num contexto caracterizado pela mutação do artístico em cultural e também pela dilatação do cultural.” (NUSSBAUMER, 2000, p. 20). A autora observa, entretanto, que

(...) o esquema inicial do jogo das quatro famílias, que rege o sistema cultural, continua simplificador. Isto porque, como aponta Mollard, certos indivíduos chegam a participar de várias famílias ao mesmo tempo, do jornalista, que é também empresário e crítico de arte, ao financiador, que depois de ter sido artista, sabe utilizar as alavancas do sistema para desenvolver uma boa divulgação. Esses são os grandes “vencedores do jogo”. Em contrapartida, aquele que continua isolado das outras famílias, sem dominar as regras que regem suas relações, é condenado à marginalização. (NUSSBAUMER, 2000, p. 20).

Rubim (2011) trata do sistema cultural no contexto brasileiro, considerando que ele seja formado a partir de “um complexo conjunto de momentos que se complementam e dinamizam a vida cultural”. Baseado na realidade brasileira, o autor divide o sistema em nove momentos que considera imprescindíveis ao movimento cultural: “1. Criação, invenção e inovação; 2. Divulgação, transmissão e difusão; 3. Distribuição e circulação; 4. Troca, intercâmbio e cooperação; 5. Preservação e Conservação; 6. Análise, crítica, estudo, investigação, pesquisa e reflexão; 7. Formação; 8. Consumo; e 9. Organização.” (RUBIM, 2011, p. 106). Rubim (2011) afirma que a associação ou diferenciação desses momentos é determinada pela complexidade da sociedade:

Por certo, em uma sociedade não complexa, esses momentos e movimentos culturais encontram-se associados e até mesmo unificados em uma instituição ou um ator social. Entretanto, a complexidade própria do mundo contemporâneo implica a crescente diferenciação desses momentos e movimentos, configurando zonas de competência, instituições e atores com papéis cada vez mais especializados. Deste modo, é fundamental analisar a circunstância singular de cada cultura para, inclusive, compreender qual o grau de especialização do sistema cultural adequado a ela. A distinção aparece

como relevante para qualificar a análise, mas não pode ser de modo algum entendida como uma camisa de força que modela a realidade. Esta é bem mais diversa e permite a existência de um número expressivo de combinações diferenciadas e possíveis. (RUBIM, 2011, p. 106-107).

O autor argumenta que os artistas, cientistas e intelectuais, responsáveis pelo momento da criação, invenção e inovação, são considerados, muitas vezes, como as estrelas do sistema cultural, uma vez que as suas práticas estão diretamente ligadas ao fazer cultural e pela capacidade de renovar a cultura. Rubim (2011, p. 72), porém, alerta que, “apesar deste papel primordial para o desenvolvimento da cultura, não existe sistema sem que outros momentos, instituições e atores estejam contemplados e sejam acionados.”

O autor ressalta, ainda, que o momento de consumo é o único que independe da profissionalização de seus atores, garantindo a amplitude e a universalidade da recepção da cultura. “Todos os cidadãos são potencialmente consumidores da cultura, quando ela não está subordinada a uma lógica mercantil, que restringe o consumo somente a uma relação monetária. (...) Sem o consumo, em seu sentido mais amplo, a cultura não se realiza.” (RUBIM, 2011, p. 109). Apesar de concordar com a colocação de Rubim (2011), que afirma que o consumo de cultura independe de profissionalização, considero que algumas manifestações culturais exigem alguma familiaridade por parte do seu público para serem consumidas, familiaridade que pode ser adquirida pela formação e contato direto com a manifestação cultural, ou por um trabalho de divulgação e apreciação.

Para que a cultura se realize plenamente, o autor defende a importância de se qualificarem os profissionais da área:

A cultura necessita ter profissionais qualificados nos seus mais diferenciados ramos. Nesta perspectiva, a formação de pessoal para o campo cultural torna-se essencial. Sem uma formação adequada de pessoal – profissional ou não – a esfera cultural fica bastante fragilizada. Um sistema cultural não pode prescindir de pessoal competente, formado e qualificado. Por conseguinte, a formação e a capacitação permanentes de pessoal aparecem como uma das exigências mais vitais para renovar o campo cultural. (RUBIM, 2011, p. 109).

A diversificação de atividades na área de música proposta por Salazar (2010), característica do mercado de trabalho musical instável, precário e flexível descrito por Segnini (2011), que abrange diversos momentos que formam o sistema

cultural apresentado por Rubim (2011), já surte efeitos no currículo proposto para os CEM. A inclusão da disciplina “Produção Cultural e Empreendedorismo” propõe a ampliação de possibilidades de atuação profissional, que não se restringem à atuação como instrumentistas ou cantores, para os egressos dos cursos técnicos de instrumento e canto dos conservatórios mineiros.

A revisão de literatura apresentada mostrou que os principais critérios para o oferecimento da educação profissional técnica de nível médio estão voltados para o atendimento das demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho. Apesar disso, ainda há uma desarticulação entre os cursos técnicos de música e a atuação de seus egressos e, muitas vezes, esses cursos são vistos mais como preparatórios para o ensino superior do que cursos que preparam para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho do músico profissional apresenta uma baixa empregabilidade e relações de trabalho precárias e flexíveis. O músico, com o intuito de se sustentar na área, busca se envolver em diversas atividades, sendo que algumas se distanciam do fazer musical. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a revisão suscitou a necessidade de aprofundar a compreensão do processo de inserção profissional. Ao revisar a literatura sobre atuação profissional e mercado de trabalho em música julguei necessário também apresentar as diferenças entre os termos trabalho, emprego e ocupação dentro das relações de trabalho atuais, sendo este último um termo bastante utilizado em documentos oficiais brasileiros relacionados a trabalho, assim como as definições de flexibilização e precarização do trabalho, o que será feito no capítulo a seguir.

3. CONCEITOS ORIENTADORES

3.1. Inserção profissional

Para apresentar o conceito de inserção profissional baseio-me na revisão de literatura dos autores Alves (2003) e Rocha-de-Oliveira (2012), em diálogo com Franzói (2011). De acordo com Rocha-de-Oliveira (2012, p. 126), o termo inserção profissional surgiu na década de setenta, primeiramente na legislação e, posteriormente, em textos que discutiam as dificuldades com que os jovens se confrontam ao terminarem a sua formação e buscarem ingressar no sistema de emprego, “dificuldades essas que contribuem para que a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho deixe de ser um acontecimento biográfico instantâneo, para passar a ser um processo longo e complexo.”

Alves (2003, p. 136) afirma que o termo inserção profissional só adquire sentido e pertinência na sociedade a partir do momento em que “os espaços de trabalho e educação começam a estar dissociados e, por estarem dissociados, se coloca a questão da passagem entre eles.”

Nos termos de Dubar (2001) a dissociação entre espaço de educação e espaço de trabalho, que leva à separação entre vida privada e vida profissional, constitui uma das grandes rupturas históricas que marcam a emergência da inserção profissional enquanto objecto de atenção social e científica. A outra grande ruptura histórica, em período mais recente, consiste na dissociação entre conclusão dos estudos e obtenção de um emprego, no sentido em que se passa a reconhecer que a posse de um diploma não assegura, de forma quase automática, a entrada num emprego de nível correspondente ao do diploma. (ALVES, 2003, p. 138).

Em vista disso, a inserção profissional se encontra no centro das discussões sobre a qualidade da educação. Como o termo inserção profissional está associado diretamente à obtenção de um emprego e de uma situação profissional estável, as relações entre educação e trabalho/emprego tendem a ser vistas, basicamente, como resultantes do funcionamento e opções do sistema de ensino. Alves (2003, p. 208), porém, considera que “é importante ter em conta o facto de que as relações entre educação e trabalho/emprego devem ser entendidas sob a forma de uma *interacção*, excluindo a existência de uma determinação do trabalho/emprego sobre a educação ou o inverso.” A autora apregoa uma perspectiva antropocêntrica, na qual o sujeito emerge

como o centro da interação entre educação e trabalho/emprego, na análise da inserção profissional:

(...) um entendimento da preparação para a vida profissional como o favorecimento de um processo de desenvolvimento pessoal, em que conhecimentos, saberes e competências devem articular-se, introduz uma perspectiva antropocêntrica e educativa na análise quer da relação entre educação e trabalho/emprego, quer da inserção profissional. Nomeadamente, torna-se redutor restringir a análise da inserção profissional aos aspectos ligados, apenas, à obtenção de emprego, ainda que esta seja uma das principais questões que as pesquisas iniciais neste campo de investigação exploraram. (ALVES, 2003, p. 208-209).

Alves (2003, p. 139) afirma que o campo teórico da inserção profissional se encontra num estado que alguns autores chamam de “mosaico conceitual”, que pode ser explicado pela juvenildade desse campo de pesquisa e por se situar na fronteira de várias disciplinas e abordagens teóricas.

Com efeito, na reflexão sobre a inserção profissional recorre-se a contributos de várias disciplinas (Sociologia e Economia – da Juventude, da Educação e do Trabalho – Economia e Gestão de Recursos Humanos) e de várias teorias centradas quer em aspectos educacionais, quer na análise do mercado de trabalho ou ainda na articulação entre educação e trabalho/emprego. Ou seja, passada a fase de emergência do campo de investigação sobre inserção profissional, a construção do mesmo na actualidade beneficia do recurso a diversas correntes teóricas, bem como a várias disciplinas de entre as quais se destacam a Sociologia e a Economia. (ALVES, 2003, p. 139-140).

Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), os primeiros autores definiam a inserção profissional como o momento em que um indivíduo que nunca participou da população ativa adquire uma posição estável no sistema de emprego. São excluídos, dessa forma, os desempregados, que já tinham participado da população ativa e adquirem um novo emprego, mulheres que buscam oportunidades de emprego mais tardiamente e os trabalhos sazonais de jovens que aproveitam o período das férias para obter uma remuneração extra. Em discordância a essas exclusões, Franzói (2011, p. 230) considera que, “no que diz respeito aos processos de adaptação e transição, pessoas que já tiveram emprego, mas que sofreram períodos prolongados de desemprego, têm problemas idênticos àqueles que procuram o primeiro emprego.”

Alves (2003, p. 143) considera que, no contexto supracitado, a inserção profissional é entendida numa perspectiva estática, correspondendo ao momento em que o investimento em educação se torna rentável. As decisões tomadas pelos diplomados e

pelos empregadores “são vistas como escolhas racionais que se baseiam num cálculo da relação entre custo (da educação e do diploma obtido) e benefício (do posto de trabalho obtido), partindo do pressuposto de que todos os actores têm as mesmas possibilidades de maximizar os seus investimentos.” Para a autora, a inserção profissional é tratada como se os indivíduos fossem indiferentes ao tipo de emprego e à sua localização, “mas tal não sucede verificando-se que os empregos têm outros atractivos para além dos níveis salariais.” (ALVES, 2003, p. 144).

Rocha-de-Oliveira (2012) ressalta que, muitas vezes, egressos de algumas áreas profissionais não encontram postos de trabalho que condizem com a sua formação. “Mesmo nesse caso, ocorre inserção profissional, embora essa possa ser considerada uma disfunção que pode ser analisada como o fracasso no ingresso dentro do campo de atuação pretendido.” (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 126). Para Alves (2003, p. 170-171), “as dificuldades de inserção explicam-se principalmente pelos modos de gestão da mão-de-obra privilegiados pelos empregadores, bem como pela situação geral do mercado de trabalho e pela área, natureza e nível da formação do indivíduo.” Os indicadores da inserção profissional são mais favoráveis aos sujeitos com maior nível de escolaridade e de formação não-terciária, ou seja, sujeitos com formação em cursos que remetem para atividades nos setores de atividade primária (agricultura) e sobretudo secundária (indústria) e não para o setor de serviços. São considerados fatores secundários da dificuldade de inserção o sexo, a idade e a região na qual o sujeito habita.

Alguns autores revisados por Rocha-de-Oliveira (2012) ampliam a análise da inserção profissional, não a submetendo apenas à entrada de indivíduos no mercado de trabalho após sua formação.

Desta forma, passa-se a compreender a inserção profissional como um processo marcado por uma diversidade de elementos, ao longo do qual se configura uma dada situação profissional que desempenha um papel estruturante e/ou estruturador no desenvolvimento da vida produtiva de cada indivíduo. (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 128).

Sob a mesma perspectiva, Alves (2003, p. 169) considera que a inserção profissional deve ser compreendida como um processo cada vez mais longo, complexo e relativamente autônomo relacionado com os períodos de formação e de emprego. “Um tal processo é vivenciado por um número crescente de pessoas e engloba estados de formação, emprego e desemprego, não podendo ser ignoradas as suas dimensões

institucionais e o seu carácter socialmente estruturado.” Para tal, é necessário disseminar as dimensões mais institucionais do processo de inserção profissional, permitindo situá-lo num contexto macro, assim como salientar o papel do Estado e das entidades empregadoras no modo como o processo de inserção profissional decorre.

Para Franzói (2011), o campo da inserção profissional situa-se no cruzamento de três esferas:

a) a preparação, que remete aos conhecimentos adquiridos nos órgãos de formação com vistas à capacitação para um lugar no mercado de trabalho; b) a transição, que remete à busca de emprego e a um conjunto de mecanismos que se situam na interface dos órgãos de formação e do trabalho; e c) a integração profissional propriamente dita. (FRANZÓI, 2011, p. 230).

A autora esclarece que, uma vez que a maioria dos estudos sobre a inserção profissional tenha seu foco no período de transição ocorrido entre a saída de jovens da vida escolar e a sua inserção profissional no contexto europeu, muitos desses estudos têm como pressuposto um alto índice de escolarização dos indivíduos e o trabalho assalariado, baseado numa relação entre empregador e empregado. Para Franzói (2011, p. 230), a natureza e o grau de coincidência entre as três esferas citadas acima dependem “da capacidade de incorporação de novos trabalhadores ao mundo do trabalho, em uma dada sociedade, em uma determinada conjuntura.” Diante de um quadro de desemprego, a capacidade de integração de uma sociedade é muito baixa. Mesmo que a integração diga respeito a uma relativa estabilidade no emprego, à espera por um emprego ou a situações de marginalização, ela pode levar a situações de precariedade e até mesmo à exclusão do mercado de trabalho. “Diante disso e constatando-se que a transição é um período longo, podendo-se constituir até mesmo como um processo permanente, a atenção de alguns autores volta-se, especialmente para a esfera da transição, fazendo dela o seu foco de análise.” (FRANZÓI, 2011, p.230).

Para Rocha-de-Oliveira (2012), é perceptível que os autores do século XX relacionam estritamente a inserção profissional ao emprego e os autores do novo século, com a crise dos empregos, ampliam a perspectiva da inserção.

A dificuldade de ingresso no mundo do trabalho passa a ganhar espaço como problema social tanto nos estudos de economistas e cientistas sociais, quanto no plano das políticas governamentais. A partir das pesquisas realizadas, encontra-se um mosaico de trajetórias percorridas pelos jovens, desconstruindo o modelo predominante de passagem da escola/universidade ao trabalho. Alguns buscam a

inserção por meio de dispositivos públicos, outros por meio das relações familiares ou de vizinhança, ou retomam e procuram alongar ao máximo possível o tempo de estudos, na expectativa de encontrar, com as experiências desenvolvidas durante o curso, uma oportunidade de trabalho estável. (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 129).

A definição do início e do fim do processo de inserção profissional é um dos pontos mais controversos entre os autores. De acordo com Alves (2003, p. 175), alguns autores concordam que a inserção profissional começa “quando o indivíduo deixa de partilhar o seu tempo entre o lazer, os estudos e o trabalho não remunerado para dedicar tempo à procura de emprego ou a uma actividade remunerada.” Porém, ainda não há um consenso sobre qual seria o momento em que o processo de inserção profissional se encerraria na vida de um indivíduo.

Alguns autores acreditam que a inserção profissional se encerra no momento em que um indivíduo encontra estabilidade profissional. Ao mesmo tempo, há autores que acreditam que, ao analisar a inserção profissional, é necessário introduzir elementos subjetivos, ligados ao significado pessoal que o trabalho/emprego tem para o indivíduo que o desempenha, podendo, assim, uma situação contratual estável não significar inserção, da mesma forma que o desemprego ou períodos de inatividade podem corresponder a uma situação de inserção (ALVES, 2003, p. 181-182).

Por um lado, o critério estabilidade de emprego está longe de ser “o” critério para caracterizar a inserção profissional. Na verdade, a estabilidade de emprego pode ocorrer, mas não corresponder a uma actividade profissional que seja gratificante para os sujeitos, tendo em conta as suas aspirações e motivações, quer dizer, não corresponder a uma actividade profissional que se enquadre no seu projecto pessoal e profissional. (ALVES, 2003, p. 212).

Nessa perspectiva, os projetos pessoais dos sujeitos estão em constante reformulação, podendo haver sujeitos que têm um projeto profissional concreto desde o início que vai se modificando no decorrer do seu processo de inserção, como sujeitos que não têm projeto algum no início da inserção e que o vão construindo no decorrer do processo. Quanto ao fim do período de inserção profissional, são considerados dois indicadores: o fato de um indivíduo deixar de dedicar tempo à procura de emprego ou aos estudos que visam à obtenção de um emprego; e o fato deste indivíduo ter um emprego no qual pretenda estar a longo prazo ou que corresponda àquele emprego que considera dever “conservar em função dos seus planos iniciais, da informação que

assimilou durante o período da procura de emprego e da percepção que tem sobre os constrangimentos e competição no mercado de trabalho.” (ALVES, 2003, p. 175).

Torna-se evidente para a autora, a partir desse estudo, que a inserção profissional não corresponde a uma lógica de articulação entre dois espaços e duas hierarquias (de educação e de trabalho/emprego), mas, sim, a uma lógica de percurso e de processo em que as fronteiras dos dois espaços se confundem. O estudo da inserção profissional, portanto, não se constitui no estudo do ajustamento entre o diploma e os postos de trabalho, “pois o que está também em causa na inserção profissional, que corresponde a uma fase biográfica do ciclo de vida, é uma dinâmica de socialização e construção identitária, bem como um processo educativo de desenvolvimento pessoal.” (ALVES, 2003, p. 213). A autora ressalta que o diploma deixou de ser um passaporte ou uma garantia na obtenção de um emprego e no desempenho de uma atividade profissional, passando a ser um recurso para o indivíduo na fase de transição para o mundo do trabalho/emprego.

Assim sendo, Alves (2003, p. 5) considera a inserção profissional “não simplesmente como a obtenção de emprego, mas também e, sobretudo, como um processo de socialização e construção identitária e ainda como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, ou seja, como um processo *educativo*.”

(...) tornou-se habitual discutir as características (em mutação) dos *percursos* de inserção profissional dos diplomados após a obtenção de um diploma. Ora, a sistematização das propostas teóricas que temos vindo a referir torna bem evidente que, no delinear desses percursos, estão envolvidos um grande conjunto de variáveis e de factores pelo que, em nosso entender, é correcto dizer que os mesmos devem ser entendidos como *processos* multidimensionais. (ALVES, 2003, p. 180).

Dentre as propostas de Rocha-de-Oliveira (2012, p. 133) para preencher as lacunas sobre o tema e ampliar os estudos sobre inserção profissional no Brasil, está a proposta de estudos que considerem “as peculiaridades do processo de inserção profissional nas diferentes áreas de conhecimento, considerando a ação das instituições de ensino, agentes de intermediação, órgãos de classe, entre outros atores que contribuem para os aspectos de institucionalização do processo”.

Como foi apresentado, a inserção profissional se tornou relevante como tema de pesquisa a partir do momento em que ela deixou de ser um percurso linear e se tornou um problema social. Tal problema foi gerado a partir da diminuição dos

empregos formais, o que gerou desemprego, marginalização e precarização do trabalho, dentre outras disfunções, como o surgimento de novas formas de trabalho que vão além do emprego formal.

A partir da revisão apresentada, assumo no presente trabalho o conceito de inserção profissional apresentado por Alves (2003) que considera a inserção profissional a partir de uma lógica de percurso, sendo que tal percurso depende das oportunidades e da estabilidade que a área pretensa viabiliza, das condições de trabalho, das políticas de trabalho/emprego e também de questões subjetivas, que provoca uma não linearidade nas relações de educação e trabalho/emprego. Para melhor compreender a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos dos CEM, tendo em vista o surgimento de novas formas de trabalho que vão além do emprego formal, considere necessário distinguir os termos trabalho, emprego e ocupação e definir flexibilização e precarização do trabalho.

3.2. Trabalho, emprego e ocupação

Genericamente, priorizando a sua dimensão física, o trabalho pode ser entendido “como esforço físico ou mecânico, como energia despendida por seres humanos, animais, máquinas ou mesmo objetos movidos por força da inércia.” (LIEDKE, 1997, p. 268). A partir do século XVIII, porém, com o advento do mundo capitalista, “o trabalho passa a ocupar um papel decisivo, na organização da sociedade e na reflexão e investigação de sociólogos, economistas, filósofos, políticos.” (ANTUNES, 2011, p. 433).

Todos os autores que abordam o conceito de trabalho, por mim revisados, evidenciam o conceito de trabalho elaborado por Karl Marx, em sua obra “O Capital”. Presumindo exclusivamente o trabalho humano, o autor concebe o trabalho como, “antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria acção.” (MARX, 2014). O autor considera o homem como parte da Natureza ao intentar que este põe em movimento as forças naturais presentes em seus braços e pernas, cabeça e mãos, para se apropriar da matéria da Natureza, para sua própria utilização. Ao transformá-la, o homem transforma a si mesmo, ou seja, o trabalho é um fator importante no processo de humanização. Assim sendo, Marx considera como trabalho as atividades que o homem cumpre a fim de garantir a sua sobrevivência, atividades

realizadas há milhares de anos. “O trabalho existiria anteriormente a qualquer forma de comercialização ou produção voltada a fins mercantis, e até mesmo antes de qualquer tipo de organização social.” (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 102).

Georges Friedmann, em seu “Tratado de Sociologia do Trabalho”, compreende trabalho como algo além de qualquer espécie de ação ou esforço humano, como uma ação social, “um denominador comum e uma condição de toda a vida humana em sociedade.” (FRIEDMANN, 1973, p. 19). O autor apresenta uma definição de trabalho, que ele considera parcial, atribuída ao *homo faber*: “o conjunto das ações que o homem, com uma finalidade prática, com a ajuda do cérebro, das mãos, de instrumentos ou de máquinas, exerce sobre a matéria, ações que, por sua vez, reagindo sobre o homem, modificam-no.” (FRIEDMANN, 1973, p.20-21).

Segundo Friedmann (1973, p. 21), a definição acima é parcial, uma vez que “os fenômenos de trabalho nas sociedades contemporâneas não se equiparam todos aos comportamentos do *homo faber*.” O autor observa que as atividades do homem do século XX não são apenas rurais ou industriais: “No século XX, o homem que trabalha não é sempre, e o é cada vez menos, no sentido clássico do termo, o *homo faber*.”

Friedmann (1973) considera a remuneração como um fator que distingue o trabalho do não-trabalho. De acordo com Casaca (2005, p. 3), o trabalho produtivo que era valorizado pela sociedade era o trabalho exercido pelo homem trabalhador, “subestimando-se o trabalho não-pago prestado pelas mulheres no espaço doméstico e familiar, o trabalho informal, assim como o do foro voluntário e desenvolvido no quadro de organizações sem fins lucrativos.” Liedke (1997, p. 272) entende que a ênfase dada aos aspectos físicos e utilitários do trabalho humano enquanto atividade econômica, separada de dimensões da vida social e individual, como religiosidade, organização familiar e política, faz parte da hegemonia cultural burguesa.

O trabalho foi incorporado à ideologia burguesa como categoria universal e fundadora de toda a vida social, de forma independente de seu contexto histórico, como atividade natural de produção e troca de valores de uso, necessária à reprodução material da vida em sociedade. (...) A noção burguesa opõe trabalho a não-trabalho ou lazer, separando as esferas doméstica e pública da vida social. (LIEDKE, 1997, p. 272).

O trabalho passa a ser considerado, portanto, uma “atividade desenvolvida em troca de uma remuneração, um salário.” (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 103). Antunes (2011) acredita que, se, por um lado, o trabalho é considerado um ponto de

partida para o processo de humanização, por outro, o capitalismo o transformou em uma mercadoria especial, um equivalente geral. “O trabalho converteu-se, portanto, em *meio* e não mais na *primeira necessidade* para a realização humana.” (ANTUNES, 2011, p. 435, grifo do autor).

As decorrências acima descritas levaram a uma associação da noção de trabalho à sua forma institucional, o emprego (LIEDKE, 1997, p. 273). Segundo Casaca (2005), na segunda metade do século XX, o trabalho passou a ser também sinônimo de emprego. De acordo com Woleck (2002, p. 7), a palavra emprego tem sua origem na língua inglesa em 1400, significando alguma tarefa ou empreitada, e, “a partir do século XIX, passou a ser entendida como o trabalho realizado nas fábricas ou nas burocracias das nações em fase de industrialização.” Para que haja emprego tem que haver a relação entre um empregado e um empregador; emprego é “a compra da força de trabalho ou da capacidade de produzir de um trabalhador por um empregador.” (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 103-104).

Liedke (1997, p. 273) considera que o emprego se tornou uma referência para o “desenvolvimento emocional, ético e cognitivo do indivíduo ao longo do seu processo de socialização”, assim como para o seu reconhecimento social e atribuição de prestígio social. “O desemprego tornou-se fonte de tensão psicossocial, tanto do ponto de vista individual, como para a vida comunitária.”

Mas, de acordo com Antunes (2011), a partir de 1970, o trabalho industrial e assalariado sofreu forte retração, o que gerou novas formas e relações de trabalho:

As diversas formas de “empreendedorismo autônomo”, “trabalho voluntário” e “trabalho atípico”, oscilam frequentemente entre a intensificação do trabalho e sua autoexploração. O trabalho assalariado formal e dotado de direitos vem se reduzindo de modo avassalador, em um processo paralelo à ampliação do trabalho marcado pela informalidade. Ao mesmo tempo, o trabalho se torna mais complexo, não só em setores de ponta, mas com a difusão do uso de tecnologias de base microeletrônica. (ANTUNES, 2011, p. 437).

Em concordância com Antunes (2011), Liedke (1997, p. 273) afirma que, “decorridos três séculos de predomínio da sociedade industrial, o trabalho passa a assumir um conteúdo crescentemente intelectual, em contraposição ao conceito de físico, manual.” Isso acaba por separar, novamente, os conceitos de trabalho e emprego. “A crise hoje é do emprego e não do trabalho. O emprego formal parece estar deixando de ser um território privilegiado de inserção do sujeito na estrutura social.”

(OLIVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 151). No início do século XXI, Alves (2003) compara o trabalhador na fase pré-industrial, industrial e pós-industrial:

Se na sociedade pré-industrial o *trabalhador típico* é o trabalhador manual com recurso a algumas ferramentas e instrumentos, se na sociedade industrial o *trabalhador típico* é o trabalhador manual da fábrica, actualmente o *trabalhador típico* é o trabalhador baseado no conhecimento. (ALVES, 2003, p. 89, grifo da autora).

Porém, por trás dessas transformações, estão o avanço e a ampliação da flexibilização e precarização do trabalho. Antunes (2011) alerta que, cada vez mais, homens e mulheres buscam algum trabalho que lhes permita sobreviver.

Isso configura o desenvolvimento de uma nova morfologia do trabalho, com seu carácter multifacetado, polissêmico e polimorfo, o que nos obriga a desenvolver uma noção ampliada e moderna de trabalho, na qual se inclui a totalidade daqueles homens e mulheres que vendem sua força de trabalho em troca de salário. (ANTUNES, 2011, p. 437).

Holzmann e Piccinini (2011) apresentam a seguinte definição de flexibilização:

Flexibilização relativa ao mundo do trabalho é o conjunto de processos e de medidas que visam alterar as regulamentações concernentes ao mercado de trabalho e às relações de trabalho, buscando torná-las menos ordenadas e possibilitando arranjos considerados inovadores diante de uma forte tradição de controle legal das relações laborais. (...) A proposta de flexibilização contrapõe-se a essa tradição, que diz respeito às proteções que os trabalhadores obtiveram nas condições de venda e uso de sua força de trabalho e à garantia de direitos a benefícios e serviços decorrentes de sua condição de trabalhadores. (HOLZMANN; PICCININI, 2011, 196).

A definição supracitada corrobora Segnini (2009), para quem a flexibilização é mostrada como algo positivo no mercado de trabalho, mas caminha contrária aos direitos trabalhistas, conquistados pelos trabalhadores no decorrer do tempo, uma vez que provoca insegurança e instabilidade. Moreira e Antonello (2011, p. 112) definem a precarização do trabalho como a “situação cada vez mais precária e a constante perda de direitos que os trabalhadores estão submetidos desde o advento do capitalismo como principal sistema econômico no mundo, principalmente após a década de 1970 com o regime de acumulação flexível.” Com base em David Harvey, os autores consideram que a acumulação flexível se embasa na flexibilização dos processos de

trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Os autores consideram que, sob o discurso de que o trabalhador precisa estar cada vez mais qualificado, treinado e possuir conhecimentos múltiplos, “o capitalismo esconde suas contradições intrínsecas, sobretudo o fato de precisar de cada vez menos trabalhadores para ser auto-sustentado e garantir sua reprodução.” (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 113).

Para Moreira e Antonello (2011, p. 114), o desemprego estrutural, que ocorre, segundo Simonsen (1963, p. 27), quando a quantidade de mão-de-obra é de tal maneira excessiva que se torna impossível de ocupar toda a oferta de trabalho, é a primeira forma de expressão da precarização do trabalho. Porém, os autores acreditam que o desemprego parece ser inerente ao regime de acumulação flexível, uma vez que, desde que este foi implantado, o número de empregos no setor produtivo decresce e o setor de serviços cresce surpreendentemente.

De acordo com Moreira e Antonello (2011, p. 114), é “no setor informal de prestação de serviços que se encontra a pior face da precarização do trabalho.”

Não coincidentemente, o número de pessoas que desempenham atividades informais é maior no setor de serviços, ou seja, este setor acaba sendo uma das últimas alternativas de obtenção de renda para quem não consegue se inserir no mercado formal de trabalho. Sendo assim, a falta de empregos é amenizada sobretudo pela expansão e inchamento do setor de serviços, principalmente devido às atividades informais. (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 113).

Woleck (2002, p. 10) entende por precarização das relações de trabalho “a substituição das relações formalizadas de emprego por relações informais de compra e venda de serviços, que vêm se constituindo, principalmente, pelas formas de contratação por tempo limitado, de assalariamento sem registro, de trabalho a domicílio e outras.” Segundo o autor, tipos de trabalho, como o trabalho temporário, por tempo determinado e de meio período, envolvem, na maioria das vezes, salários mais baixos, alguns benefícios a menos e menor segurança do que o emprego mais tradicional. Como exemplo de precarização do trabalho, Moreira e Antonello (2011, p. 114) ainda acrescentam “os planos de recolocação profissional, contrato temporário inclusive para idosos, terceirização das atividades (subcontratado), trabalho por turno, por escala, tempo parcial, horário flexível, além do mal-estar do trabalho – medo de perder o posto.”

Para Moreira e Antonello (2011, p. 114), a precarização se cristaliza na redução do salário do trabalhador, o que faz com que trabalhe mais horas durante o dia e a semana a fim de garantir a sua sobrevivência. Ela se expressa também na perda dos direitos trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora historicamente, “como férias, descanso remunerado semanal, falta médica remunerada, contribuição previdenciária, estabilidade, entre outros.”

Os autores ainda salientam o papel fundamental do Estado ao legitimar e reproduzir esse sistema, “na medida em que permitiu a flexibilização e desregulamentação das leis trabalhistas para atender as novas ‘exigências’ empresariais.” (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 117). Esse papel se traduz na regulamentação do trabalho temporário, do trabalho em tempo parcial, da remuneração por hora trabalhada, da possibilidade de substituição de força de trabalho permanente por estagiários, da hora-extra, entre outras medidas legais. Analisando esse aspecto, Franzói (2011, p. 231) considera que, ao tentarem conter o nível de desemprego, as políticas públicas acabam por acentuar a precariedade, por meio da oficialização dos seus estatutos.

Casaca (2005, p. 16), por sua vez, considera que a precariedade no trabalho deve ser percebida objetiva e subjetivamente. Na dimensão objetiva, devem ser observadas a ocupação de postos de trabalho pouco ou nada qualificados, as funções de pobre conteúdo e pouco valorizadas no contexto empresarial/organizacional, as condições penosas de trabalho que coloquem em risco a saúde física e psicológica dos trabalhadores, as fracas ou nulas oportunidades de qualificação, progressão e desenvolvimento profissional, um baixo nível de remuneração e a inadequação da função exercida em relação às qualificações obtidas. Na dimensão subjetiva, deve-se buscar apreender a (in)voluntariedade que subjaz à relação de trabalho, a percepção subjetiva de tal relação (insegurança ou incerteza); o grau de (in)satisfação com as condições de trabalho em geral (incluindo o tipo de contrato) e as próprias motivações e recompensas intrínsecas decorrentes da situação de trabalho.

Segundo Woleck (2002, p. 11), desde o início dos anos 90, o grau de informalidade tem aumentado no mercado de trabalho brasileiro. Em 2005, 58,8% das ocupações eram informais (DIEESE, 2011, p. 7). Porém, nos últimos anos, houve uma redução da informalidade no país, chegando a 32,40% em 2014. Vem sendo observado um aumento da renda na economia informal, fortalecendo o poder de barganha dos trabalhadores sem carteira.

Se a legislação impõe o pagamento de elevados encargos trabalhistas às empresas, a informalidade aumenta sua capacidade de competir, ao contrário do setor formal. O crescimento da renda informal é sinal de atividade econômica em formas produtivas diferentes daquelas oficialmente reconhecidas, ou seja, atividade econômica que se realiza nos sistemas conviviais. (WOLECK, 2002, p. 12).

Diante desse contexto, faz-se importante apresentar o conceito de ocupação, que, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações, trata-se de um conceito sintético e não natural, elaborado pelos analistas ocupacionais. O referido documento define ocupação como “a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.” (BRASIL, 2002, p. 5-6). No relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012, a ocupação é definida como “o cargo, função, profissão ou ofício exercido pela pessoa.” (BRASIL, 2012, p. 28). A ocupação refere-se a todas as atividades de que proveem o sustento do indivíduo. “Assim, o *emprego* subentende a venda da força de trabalho para o capital, enquanto que a *ocupação* não se encontra subordinada diretamente a esta relação.” (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 104, grifo dos autores).

Moreira e Antonello (2011) entendem que o emprego e a ocupação são formas distintas, mas não menos importantes do mundo do trabalho atual.

Enquanto em um subentende-se a contratação de um (trabalhador) perante outro (empregador), o outro engloba as diversas formas autônomas de atividades que possam gerar renda para o sustento de alguém, sem, necessariamente, vender sua força de trabalho e permitir a apropriação de seu esforço por outro, em troca de um salário. (MOREIRA; ANTONELLO, 2011, p. 104).

Ao final do século XX, as atividades não remuneradas, consideradas por Friedmann (1973) como não-trabalho, apesar do caráter comum de obrigação, são agora consideradas como trabalho não remunerado.

O trabalho não remunerado é composto por toda uma gama de atividades que garantem a reprodução social do sistema. (...) Ignorar o trabalho não remunerado cria distorções quanto à avaliação da real capacidade produtiva de um país e reforça o descaso com aqueles que o executam. (GELINSKI; PEREIRA, 2005, p. 79).

As distorções às quais as autoras se referem ocorrem porque, se esse tipo de trabalho não é contabilizado, “pela sua condição de ‘invisível’, ele não tem como ser objeto de políticas macroeconômicas.” (GELINSKI, PEREIRA, 2005, p. 84). No Brasil, a partir de 1992, as edições da PNAD ampliaram o conceito de trabalho, “visando captar

determinados grupos de pessoas envolvidas em atividades econômicas que anteriormente não eram incluídas na população ocupada.” (SILVA; GROSSI, 1997, p. 247). A PNAD 2012 (BRASIL, 2012, p. 25) considerou como trabalho em atividade econômica:

- o exercício das diversas atividades remuneradas;
- o exercício de atividades sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvido durante pelo menos uma hora na semana: em ajuda a membro da unidade domiciliar que tivesse trabalho como: empregado na produção de bens primários, conta própria ou empregador; em ajuda à instituição religiosa, beneficente ou de cooperativismo; ou como aprendiz ou estagiário.

- em atividade desenvolvida, durante pelo menos uma hora na semana: na produção de bens em atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal, pesca e piscicultura, destinados à própria alimentação de pelo menos um membro da unidade domiciliar; ou na construção de edificações, estradas privadas, poços e outras benfeitorias para o próprio uso de pelo menos um membro da unidade domiciliar.

O conceito de trabalho adotado pela PNAD 2012, portanto, tem como base as condições do trabalho remunerado, do trabalho não remunerado e do trabalho na produção para o próprio consumo ou na construção para o próprio uso.

Trabalho [...] engloba todas as actividades, remuneradas ou não, de produção e distribuição de bens e serviços, desde as que são passíveis de transacção na esfera económica/concorrencial até aquelas que são prestadas à margem de qualquer relação mercantil e que se revestem de utilidade social (veja-se também e.g. Hirata e Kergoat, 1998). Neste sentido, o trabalho tanto pode ter lugar na esfera económica, no espaço doméstico, como ter expressão em actividades cívicas e de voluntariado. (CASACA, 2005, p. 5).

Portanto, o conceito de trabalho nos dias atuais se amplia, englobando não apenas aspectos econômicos, mas também sociais, políticos e culturais.

Aliar o conceito de inserção profissional à distinção entre trabalho, emprego e ocupação e à definição de flexibilização e precarização do trabalho foi o caminho escolhido para analisar a inserção profissional dos egressos, que inclui suas condições de trabalho e o mercado no qual atuam, de forma mais precisa e complexificadora, como se pretende demonstrar na análise dos dados desta dissertação. Antes dela, apresento, a seguir, a metodologia da pesquisa.

4. METODOLOGIA

4.1. Estudos sobre egressos

A partir da minha revisão de literatura, que apontou que as pesquisas realizadas com egressos da educação profissional em música ainda são poucas no Brasil e são, em sua maioria, estudos de caso que priorizam egressos inseridos profissionalmente na área de música, e das minhas questões e objetivos traçados, busquei estudos sobre egressos de cursos técnicos, graduação, ou outros programas de governo, realizados no Brasil, que pudessem nortear a minha pesquisa, ajudando-me a pensar e definir os meus caminhos metodológicos. A literatura indica que os estudos sobre egressos têm sido uma ferramenta eficiente para a avaliação de cursos e políticas públicas, para a identificação de suas demandas e para investigar a relação entre educação e trabalho/emprego.

A partir disso, encontrei alguns estudos brasileiros sobre egressos que buscavam a avaliação de programas de governo, de cursos técnicos e de graduação: Bardagi et al. (2008); Brasil (2009); Câmara e Santos (2012); Crispim et al. (2007); Dazzani e Lordelo (2012); Guimarães (2011); e Saurin (2006). Esses trabalhos, em sua maioria de caráter exploratório, analisam as percepções dos egressos sobre os cursos e programas, realizam mapeamentos de suas trajetórias profissionais e a relação que eles estabelecem entre formação e atuação profissional. Todas as pesquisas trataram de estudos de levantamento e apenas em um dos estudos supracitados os dados foram coletados a partir de entrevistas telefônicas monitoradas por computador. Nas demais pesquisas, os dados foram coletados a partir de questionários aplicados ou autoadministrados.

Alguns autores defendem a pesquisa a partir da perspectiva do egresso. Dazzani e Lordelo (2012) afirmam que a pesquisa sobre egressos tem se mostrado um “recurso metodológico extremamente rico”, apesar da sua complexidade e das dificuldades que a cercam. Eles definem os estudos sobre egressos como uma estratégia que tem como meta conhecer como os participantes “se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa educativo.” (DAZZANI; LORDELO, 2012, p. 18). Os autores ainda ressaltam que:

Egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas

se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa. (DAZZANI; LORDELO, 2012, p. 19).

Crispim et al. (2007) sinalizam as contribuições dos egressos para a educação profissional e os programas sociais. Para os autores:

Os estudos de acompanhamento de egressos são uma possibilidade de análise sobre a educação e permitem conhecer outras questões relevantes, como as mudanças do mundo do trabalho: emprego, mercado de trabalho, mudanças na natureza e no processo de trabalho, novas formas de ocupação, profissões, a continuidade na formação e no desenvolvimento profissional do egresso. (CRISPIM et. al., 2007, p. 18).

Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (IES) da região do Vale do Itajaí e de São Paulo, entrevistados em um estudo apresentado por Lousada e Martins (2005), que buscou mostrar a relevância de desenvolver sistemas de acompanhamento de egressos nessas instituições, afirmaram que as pesquisas com egressos são de grande importância para as IES, uma vez que a avaliação dos egressos é muito diferente da avaliação dos mesmos enquanto alunos das instituições, no que se refere à maturidade e seriedade. Os dirigentes afirmaram ainda que as informações dadas pelos egressos podem proporcionar um quadro fiel de inserção profissional dos egressos, além de permitir revelar a situação profissional na sua atividade e “conhecer de modo significativo o perfil da formação que a escola oferece, para que uma avaliação permanente da atividade pedagógica seja feita”. (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 79).

Câmara e Santos (2012, p. 6) também destacam que o egresso enfrenta situações complexas em seu cotidiano de trabalho, “que o levam a confrontar as competências desenvolvidas durante o curso com as requeridas no exercício profissional. Pode-se, a partir daí, avaliar a adequação de estrutura pedagógica do curso que foi vivenciado”. Silveira e Carvalho (2012) defendem o diálogo dos programas sociais com seus egressos, pois, para os autores:

Egressos de políticas sociais se revelam como atores potencializadores de articulação com a sociedade, como fontes de informações que possibilitam retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia estas ações, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza entre as políticas, os atores sociais e a sociedade. Tais informações são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para a inclusão social. (SILVEIRA; CARVALHO, 2012, p. 45).

Apesar de ressaltarem as vantagens de se realizar estudos sobre egressos, os autores também apontam as dificuldades encontradas ao se propor a realização desse tipo de pesquisa. O principal empecilho encontrado é a localização dos egressos, uma vez que os dados encontrados nos estabelecimentos de ensino se tornam obsoletos.

Muitos, no entanto, são os desafios na realização deste tipo de estudo, basicamente por conta da dificuldade de localização dos sujeitos: na maior parte das vezes, os bancos de dados referentes a endereços e telefones não retratam a realidade do momento da coleta, mas uma situação anterior; além da própria disponibilidade do egresso em ceder parte de seu tempo, muitas vezes escasso, para responder a um questionário ou entrevista. As referências escassas de pesquisas com egressos retratam as dificuldades encontradas para a operacionalização desse tipo de estudo. (SILVEIRA; CARVALHO, 2012, p. 45-46).

A revisão desses estudos sobre egressos me proporcionou ainda uma maior familiaridade com a forma de se abordar os egressos e com o tipo de perguntas que são feitas quando se trata da relação entre educação e trabalho/emprego. Sendo assim, apesar dos desafios e dificuldades expostos, a validade e o potencial de tais estudos me impulsionaram a fazer uma pesquisa de levantamento, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário autoadministrado.

4.2. Pesquisa de levantamento ou *survey*

Com base na literatura, optei pela abordagem quantitativa e pelo método de pesquisa de levantamento ou *survey*, que tem como premissa “fornecer estimativas estatísticas das características de uma população-alvo, de um conjunto de pessoas” (FOWLER JR., 2011, p. 22).

Normalmente, *surveys* coletam dados em um determinado tempo, com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou identificar padrões contra os quais as condições existentes podem ser comparadas, ou determinar as relações que existem entre eventos específicos. Assim, *surveys* podem variar em seus níveis de complexidade, daqueles que fornecem contagens de frequência simples para aqueles que apresentam análises relacionais. (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 205, tradução nossa).

Creswell (2010, p. 178) considera que o levantamento “apresenta uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população, estudando-se uma amostra dessa população”. Para o autor, o objetivo da

pesquisa de levantamento “é generalizar a partir de uma amostra para uma população, para que possam ser feitas inferências sobre algumas características, atitudes ou comportamentos dessa população”.

Acrescento, a partir de Babbie (1999, p. 78), que os *surveys* são muito semelhantes aos censos, e o que os distingue é que o *survey* “examina uma amostra de população, enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda”. Segundo o autor, “a finalidade última do *survey* por amostragem é selecionar um conjunto de elementos de uma população de tal forma que descrições destes elementos (estatísticas) descrevam com precisão a população total da qual foram selecionadas.” (BABBIE, 1999, p. 125). A descrição da população investigada neste trabalho assume um caráter exploratório, já que, de acordo com Babbie (1999, p. 97), os métodos de *survey* podem fornecer um “mecanismo de busca” quando se está começando a investigação de algum tema.

Devido ao método de pesquisa escolhido, que busca generalizações de uma população e lida com um número maior de pesquisados, e ao seu caráter exploratório, compreendo que esta pesquisa não consegue delinear completamente os percursos dos egressos dos CEM. Porém, tem a plena possibilidade de reconhecer traços desses percursos que serão importantes para identificar como se dá a inserção profissional na área de música e se existe alguma disfunção dessa inserção, de que maneira os egressos estão trabalhando na área, qual a avaliação que eles fazem do curso técnico e do mercado de trabalho na área de música, com a intenção de avaliar as relações que esses egressos fazem entre a educação e o trabalho/emprego. Além disso, o trabalho proporcionará uma reflexão sobre a formação oferecida através dos cursos técnicos e suas implicações na sociedade.

4.3. Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados escolhido para a pesquisa foi o questionário autoadministrado via internet. Escolhi esse instrumento devido ao tempo disponível para a coleta, ao número de egressos que seriam investigados e à diversidade de localidades dos conservatórios. O questionário foi elaborado exclusivamente para a presente pesquisa, tendo como base autores que abordam a elaboração de questionários autoadministrados para *surveys*, como Babbie (1999) e Fowler Jr. (2011); as possibilidades de trabalho na área de música, apresentadas por Salazar (2010); e os

exemplos de questionários apresentados pela pesquisa nacional de egressos de cursos técnicos (BRASIL, 2009) e pelos meus estudos anteriores (PIMENTEL, 2011; PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012).

Foi realizado um teste piloto com dez egressos dos cursos técnicos do CEM Lorenzo Fernández, de Montes Claros, do ano de 2009, egressos que não faziam parte da população, com os quais tenho contato. Eles responderam o questionário e emitiram sua opinião sobre o mesmo, respondendo se as instruções e as questões foram claras, se consideraram alguma questão inadequada e se houve problemas em fornecer respostas para as questões da maneira como estas foram propostas (ver Apêndice A). Os egressos também contabilizaram o tempo que gastaram para responder o questionário, a fim de proporcionar uma média de tempo gasto para informar aos respondentes do questionário. O teste piloto foi aplicado e seus resultados foram analisados no mês de maio de 2014. O teste contribuiu para sanar ambiguidades, contradições, omissões e dúvidas que os egressos poderiam apresentar ao responder o questionário.

O tempo médio que os respondentes do teste piloto gastaram para responder ao questionário foi de 15 minutos. Todos consideraram as instruções do questionário claras. Quanto às questões, a maioria dos participantes as considerou claras, porém, alguns questionaram sobre a questão que solicitava que o egresso especificasse se ele buscava se aperfeiçoar em algum gênero musical específico ao ingressar no curso técnico e eu busquei ser mais clara no enunciado da questão. No mais, os participantes do piloto deram sugestões de opções de atividades profissionais e propuseram modificar a ordem de algumas opções de resposta. As sugestões foram acolhidas e, após os resultados do piloto, fiz as últimas correções e modificações no questionário.

O questionário foi dividido em cinco partes: dados de identificação; informação sobre a formação profissional recebida; avaliação sobre a formação profissional recebida; visão sobre o mercado de trabalho na área de música e atividades profissionais e condições de trabalho (ver Apêndice B).

Escolhi a plataforma de questionários *on-line Survey Monkey* para aplicar o questionário aos egressos. Além de atender à complexidade do questionário, que contém questões direcionadas a diversos grupos de egressos, a plataforma proporciona relatórios gerais e individuais dos resultados, um banco de dados no formato *Excel*, que contribuiu para minha análise, e a possibilidade de filtragem dos dados a partir de respostas dadas pelos egressos em qualquer questão.

4.4. A população e a amostra

Optei por selecionar apenas egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais que passaram pela última reforma curricular ocorrida em 2009, a partir da criação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, egressos que concluíram o curso de 2009 a 2013. Determinei como população para a realização da pesquisa os egressos dos anos de 2010, 2011 e 2012 dos CEM. Excluí os egressos de 2009 pelo fato de não terem sido contemplados com todas as novas disciplinas propostas no novo currículo, e os egressos de 2013, por julgar pequeno o tempo que esses egressos teriam para se inserir no mercado até a coleta de dados.

A técnica de amostragem escolhida foi a amostragem probabilística. De acordo com Babbie (1999, p. 120), o princípio primordial que fundamenta a amostragem probabilística é que “uma amostra será representativa da população da qual foi selecionada, se todos os membros da população tiverem oportunidade igual de serem selecionados para a amostra”. O autor ainda afirma que, em consequência de tal princípio, “a amostragem probabilística é um método eficiente para extrair uma amostra que reflita corretamente a variação existente na população como um todo”. (BABBIE, 1999, p. 119). Fowler Jr. (2011, p. 14) corrobora as colocações de Babbie (1999), sustentando que essa técnica de amostragem “permite ter a confiança de que a amostra não é tendenciosa e estimar quão precisas podem ser as informações”.

A minha amostra foi caracterizada como aleatória simples, uma vez que foram considerados todos os egressos que se dispuseram a participar da pesquisa, ou seja, eu busquei todos os egressos que me foram informados pelos CEM participantes da pesquisa e todos os que foram encontrados foram convidados a participar da pesquisa. Ao final da coleta de dados, não houve descarte de nenhum egresso participante. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007, p.110), na amostragem aleatória simples cada membro da população em estudo tem a mesma chance de participar da pesquisa. Para Fowler Jr. (2011, p. 36), “a amostragem aleatória simples é quase como selecionar uma amostra retirando o nome de cada participante de um chapéu: os membros de uma população são selecionados um de cada vez, independentes um do outro e sem substituição”.

4.5. Procedimentos de seleção da amostra

Durante a V Mostra dos CEM, ocorrida no período de 1 a 7 de setembro de 2013, estive em contato com o então coordenador dos CEM, comunicando a minha pesquisa e solicitando a sua opinião e aprovação. Ele aprovou prontamente a minha proposta e me solicitou que enviasse a ele um *release* da pesquisa para que ele repassasse à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE). Após concluir o projeto de pesquisa, em maio de 2014, enviei o *release* ao coordenador, que havia se aposentado, mas me encaminhou ao então Superintendente de Desenvolvimento da Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, informando-me que os CEM estavam, a partir da sua aposentadoria, a cargo dessa superintendência. Enviei então o *release* ao superintendente, que agradeceu o envio do documento, afirmando que minha pesquisa seria de grande utilidade para o planejamento e aprimoramento das políticas públicas direcionadas aos CEM.

Após a aprovação do coordenador, ainda na ocasião da V Mostra dos CEM, entrei em contato com os diretores dos 12 conservatórios mineiros, explicando a cada um a minha pesquisa e os convidando a participarem dela. Todos os diretores aceitaram participar da pesquisa e disponibilizaram *e-mails* para que eu entrasse em contato fazendo o convite formalmente. Enviei *e-mail* (ver Apêndice C) aos 12 diretores dos CEM, formalizando o convite para a pesquisa. Nesse mesmo *e-mail*, solicitei também o envio da lista dos egressos dos anos de 2010, 2011 e 2012, com os contatos existentes no banco de dados dos CEM (telefones e/ou *e-mails*). O envio das listas dos egressos confirmaria a participação dos CEM na pesquisa. Após esse contato, dez conservatórios enviaram as listas dos egressos dentro do prazo estipulado. As listas somaram 607 egressos dos anos de 2010, 2011 e 2012, os quais considero como a população do *survey*, termo utilizado por Babbie (1999, p. 122) para definir a “agregação de elementos da qual é de fato extraída a amostra do *survey*”.

Babbie (1999) considera que, por trabalharem com listas de membros, os *surveys* realizados em organizações, como no caso dos CEM, são os tipos de *survey* mais simples no que se refere à amostragem. “Se uma amostra aleatória é selecionada de uma lista de membros, os dados colhidos desta amostra podem ser considerados como representativos de todos os membros – *caso todos os membros forem incluídos na lista*”. (BABBIE, 1999, p. 132).

Durante quatro meses, de janeiro a maio de 2014, eu realizei a busca e o primeiro contato com os egressos informados pelos dez CEM. Busquei todos os egressos via internet (em sites de busca, redes sociais e via *e-mail*) ou por telefone (nove dos dez CEM disponibilizaram os contatos telefônicos dos egressos que constavam em seus bancos de dados) e fiz o convite àqueles que encontrei para participarem da pesquisa. Optei por entrar em contato primeiramente com os egressos cujos CEM tinham informado o telefone de contato. Utilizei o site de busca *Google* para pesquisar os egressos que não encontrei via telefone, quer seja porque os CEM não informaram os números ou porque os números não existiam ou não pertenciam mais ao egresso. Utilizei como palavras-chave o nome completo do aluno e a cidade do CEM em que ele concluiu o curso técnico, a fim de encontrar contatos (telefones ou *e-mails*). Por fim, os egressos não encontrados pelas formas anteriores foram buscados na rede social *Facebook*, através do meu perfil pessoal. Entrei em contato com os egressos encontrados no *Facebook* através de mensagem privada (ver Apêndice D).

Nos primeiros dois meses de busca eu optei por fazer as buscas nas listas com o maior número de egressos e tratei de cada uma separadamente, devido à quantidade de egressos. Nos últimos meses, como já tinha buscado os egressos das listas maiores, trabalhei com duas ou três listas concomitantemente. Eu fiquei em média duas semanas buscando egressos de uma determinada lista. Nas buscas por telefone, primeiramente eu entrei em contato com todos os egressos com telefones disponíveis da lista. A partir dessa primeira busca, eu especifiquei na lista os telefones que estavam ocupados; que caíam na caixa postal ou cujo número não existia; os números nos quais a pessoa que atendia informava que o egresso não possuía mais aquele número ou que não estava no momento, sendo que, nesse último caso, eu sempre solicitei à pessoa que me atendeu que me informasse o melhor horário para encontrar o egresso. Após esse primeiro contato, eu retornei a ligação em média duas vezes para os egressos cujos números caíram na caixa postal, estavam ocupados ou não estavam no momento.

Nas buscas feitas pelo *Facebook*, comecei pelo *link* de pesquisa da rede social. Eu busquei pelo nome completo ou pelo nome e um sobrenome. A partir dos primeiros egressos encontrados, consegui outros egressos pesquisando em suas listas de amigos. Eu fiz um contato por mensagem privada e esperei cerca de dois dias pelas respostas. Após esses dois dias, reenviei o convite aos egressos que não responderam ao meu primeiro contato.

Ao final da busca pelos egressos, eu inseri os egressos dos quais não obtive respostas na lista dos egressos que recusaram ou não responderam ao convite. Como informa a Tabela 2, dos 607 egressos informados pelos CEM, 467 aceitaram participar da pesquisa e informaram seus *e-mails* para que eu pudesse enviar o *link* do questionário; 56 se recusaram a participar ou não responderam ao convite enviado por meio de mensagens privadas na rede social *Facebook*; 70 não foram encontrados; 13 não tinham *e-mail*; e dois não faziam parte da população, sendo que um afirmou ser egresso de um ano anterior ao da população definida para a pesquisa e outro afirmou que não havia concluído o curso.

Tabela 2: Controle de participação dos egressos (2010/2011/2012) dos CEM na pesquisa.

| | Conservatórios | Total | Informaram e-mail | Recusaram ou não responderam | Não foram encontrados | Não possuem e-mail | Não fazem parte da população |
|-----|----------------------------|-------------|-------------------|------------------------------|-----------------------|--------------------|------------------------------|
| 01. | CEM Montes Claros | 92 | 86 | - | - | 06 | - |
| 02. | CEM Uberlândia | 104 | 81 | 13 | 07 | 02 | 01 |
| 03. | CEM Juiz de Fora | 99 | 68 | 12 | 17 | 01 | 01 |
| 04. | CEM Pouso Alegre | 51 | 39 | 05 | 07 | - | - |
| 05. | CEM Araguari | 49 | 33 | 08 | 06 | 02 | - |
| 06. | CEM Visconde do Rio Branco | 36 | 26 | 02 | 07 | 01 | - |
| 07. | CEM Diamantina | 19 | 18 | - | 01 | - | - |
| 08. | CEM Leopoldina | 36 | 26 | 06 | 04 | - | - |
| 09. | CEM Varginha | 48 | 33 | 02 | 12 | 01 | - |
| 10. | CEM Itaútaba | 73 | 57 | 07 | 09 | - | - |
| 11. | CEM São João Del Rei | - | - | - | - | - | - |
| 12. | CEM Uberaba | - | - | - | - | - | - |
| | TOTAL | 607 | 467 | 55 | 70 | 13 | 02 |
| | Porcentagem | 100% | 76,94% | 9,06% | 11,53% | 2,14% | 0,33% |

Durante o processo narrado, percebi as dificuldades de localização dos egressos apontadas pela literatura. Os conservatórios informaram telefones de contato, mas, muitas vezes, estes já não existiam ou não pertenciam mais ao egresso. Uma ferramenta que contribuiu muito para que eu encontrasse os egressos e que foi apontada apenas na pesquisa sobre egressos realizada por Costa (2014) foi a rede social *Facebook*.

Não obstante as dificuldades, ao entrar em contato com os egressos percebi em muitos disposição e interesse em contribuir para a área de música e para os conservatórios, o que pode ter colaborado para que eu conseguisse que 76,94% dos egressos buscados aceitassem o convite para participar da pesquisa. Alguns se dispuseram ainda a informar contatos dos colegas e a convidá-los para participar também. O número pequeno de egressos que afirmaram não ter *e-mail* (2,14%) comprova a operacionalidade do questionário *on-line* para a população pesquisada.

Após fazer as últimas correções e adaptações do questionário, a partir do resultado do piloto, e criar um banco de dados no *Survey Monkey* com os 467 *e-mails*, nome e cidade dos egressos, de 6 de junho a 15 de agosto foi aplicado o questionário

aos egressos. Foi enviado no dia 6 de junho um convite com o *link* que conduzia ao questionário aos egressos que disponibilizaram o seu *e-mail*. A cada quinze dias, durante o período informado, os egressos que ainda não tinham respondido o questionário recebiam um novo convite. Ao todo, foram enviados cinco convites.

Ao final do primeiro mês da coleta de dados, a frequência de respostas já havia caído bastante. Decidi, então, entrar em contato com alguns egressos pelo *Facebook* para comunicar que já havia enviado o *e-mail*. Com isso, consegui um aumento do retorno desses egressos. Alguns egressos responderam ao meu contato afirmando que não receberam o questionário pelo *e-mail* que me enviaram, apesar de o *Survey Monkey* acusar o recebimento do mesmo. Resolvi a maioria dos casos enviando o questionário para outro endereço de *e-mail*.

Ao encerrar o período de coleta de dados, como mostra a Tabela 3, obtive 315 respostas dos egressos, totalizando 51,89% dos 607 egressos que compunham a população do *survey*.

Tabela 3: Monitoramento do retorno dos questionários.

| Data | Número de respostas |
|------------------|----------------------------|
| De 06 a 19/06 | 145 |
| De 20/06 a 03/07 | 55 |
| De 04 a 16/07 | 66 |
| De 17 a 31/07 | 33 |
| De 01 a 15/08 | 16 |
| TOTAL | 315 |

Uma das questões que mais afligem os pesquisadores iniciantes é qual seria o tamanho ideal para suas amostras (BABBIE, 1999; COHEN; MANION; MORISSON; 2007). De acordo com Cohen, Manion e Morisson (2007, p. 101), não há apenas uma resposta certa, tudo depende da finalidade da pesquisa e das características da população pesquisada. Para esses autores, de modo geral, quanto maior a amostra, melhor, pois não dá apenas uma maior confiabilidade à pesquisa como também permite que possam ser usadas as estatísticas mais sofisticadas.

A taxa de retorno alcançada na presente pesquisa (51,89%) foi maior se comparada às taxas de retorno dos estudos sobre egressos realizados no Brasil e por mim revisados. Babbie (1999, p. 253) afirma que “uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada para análise e relatório”. Para Cohen, Manion e Morrison (2007, p.102), quando uma amostragem aleatória simples é utilizada, é necessário que o tamanho da amostra reflita o valor da população de uma variável

particular que depende tanto do tamanho da população quanto da heterogeneidade na população. Quanto maior a heterogeneidade da população, maior a amostra deve ser. Considerando que a população da pesquisa é composta por egressos de dez conservatórios localizados em dez cidades de tamanhos e características distintos e distribuídas em seis regiões do estado de Minas Gerais, considere relevante buscar o maior número de egressos possível para que tal população fosse bem representada.

Mas isso ainda não garante a representatividade e a confiabilidade da pesquisa. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 102), o tamanho da probabilidade de uma amostra aleatória pode ser determinado de duas formas: através da prudência do pesquisador em assegurar que a amostra representa as características mais amplas da população; ou através de uma fórmula matemática que indique o tamanho apropriado de uma amostra. À vista disso, como forma de controlar se a amostra alcançada corresponderia ao perfil da população, comparei a distribuição dos egressos de acordo com sua disposição pelos CEM (Tabela 4) e com o sexo (Tabela 5), na população do *survey*, no grupo de egressos que informaram o *e-mail* para participarem da pesquisa e na amostra. Essas duas variáveis foram escolhidas por serem as únicas variáveis disponíveis para essa comparação.

Tabela 4: Distribuição dos egressos na população, no grupo de egressos que informaram o *e-mail* e na amostra, de acordo com os CEM.

| | Conservatórios | População do Survey | Informaram e-mail | Amostra |
|-----|---|---------------------|-------------------|-------------------|
| 01. | CEMLorenzo Fernández - Montes Claros | 92 (15,16%) | 86 (18,42%) | 55 (17,57%) |
| 02. | CEM Cora Pavan Capparelli - Uberlândia | 104 (17,13%) | 81 (17,34%) | 53 (16,73%) |
| 03. | CEM Haydée França Americano - Juiz de Fora | 99 (16,31%) | 68 (14,56%) | 47 (15,02%) |
| 04. | CEM Juscelino Kubistchek de Oliveira - Pouso Alegre | 51 (8,40%) | 39 (8,35%) | 25 (7,99%) |
| 05. | CEM Raul Belém - Araguari | 49 (8,07%) | 33 (7,07%) | 20 (6,39%) |
| 06. | CEM Professor Theodolino José Soares - Visconde do Rio Branco | 36 (5,93%) | 26 (5,57%) | 15 (4,79%) |
| 07. | CEM Lobo de Mesquita - Diamantina | 19 (3,13%) | 18 (3,85%) | 13 (4,15%) |
| 08. | CEM Lia Salgado - Leopoldina | 36 (5,93%) | 26 (5,57%) | 20 (6,39%) |
| 09. | CEM Maestro Marcilio Braga - Varginha | 48 (7,91%) | 33 (7,07%) | 23 (7,35%) |
| 10. | CEM Dr. José Zóccoli De Andrade - Ituiutaba | 73 (12,03%) | 57 (12,20%) | 42 (13,42%) |
| | TOTAL | 607 (100%) | 467 (100%) | 315 (100%) |

Tabela 5: Distribuição dos egressos na população, no grupo de egressos que informaram o *e-mail* e na amostra, de acordo com o sexo.

| Gênero | População do Survey | Informaram e-mail | Amostra |
|--------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| Feminino | 377 (62,11%) | 289 (61,88%) | 202 (64,13%) |
| Masculino | 230 (37,89%) | 178 (38,12%) | 113 (35,87%) |
| TOTAL | 607 (100%) | 467 (100%) | 315 (100%) |

É possível perceber pequenas variações entre a população, os egressos que informaram seus *e-mails* para a pesquisa e a amostra, normalmente abaixo de 2%. Portanto, as comparações feitas acima, a partir das variáveis “distribuição dos egressos

pelos CEM” e “sexo”, indicam que a distribuição dos egressos em meio à amostra é muito semelhante à distribuição dos egressos em meio à população. Essa constatação possibilita uma confiança de que os resultados obtidos na presente pesquisa permitem caracterizar, sem distorções, a população estudada.

4.6. Preparação e análise dos dados

De acordo com Laville e Dione (1999, p. 199), o tratamento dos dados numéricos é feito através da preparação ou redução dos dados, seguida da análise estatística, que normalmente é dividida em dois tempos: o primeiro no qual se descrevem e caracterizam os dados e o segundo no qual, dentre outros procedimentos, se estudam os nexos e diferenças e se fazem inferências. De acordo com os autores, a preparação dos dados é composta por três operações principais: codificação, transferência e verificação.

Na codificação deve-se atribuir um código a cada um dos dados coletados e ordená-los em categorias. “Transferir os dados é simplesmente transcrevê-los em um quadro mais funcional para o trabalho de análise e de interpretação, transformando-os às vezes, graças à codificação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 202). A verificação trata da eliminação dos dados que não servirão para os fins do pesquisador, pois são incompletos, inadequados ou incompreensíveis.

Como o plano contratado na plataforma *Survey Monkey* oferecia os dados codificados e transferidos para uma planilha do *software Excel*, tratei, na fase de preparação, apenas da verificação do banco de dados. Os dados das perguntas abertas foram padronizados e alguns dados que considerei inválidos, incompreensíveis ou incompletos, foram descartados. Por exemplo, o questionário apresentava uma questão que solicitava que o egresso informasse sua idade e este informou o nome de uma cidade; ou quando se esperava uma resposta numérica e o egresso não foi preciso, como na questão que solicitava que o egresso informasse sua carga horária de trabalho e este informou um intervalo de tempo ou definiu sua carga horária apenas como “variável”, dentre outros exemplos.

Após vencer essa etapa, os dados foram transferidos para o *software SPSS* para que fosse realizada a análise estatística². Utilizei-me de dois tipos de estatística: a

² O processo de definição da amostragem e de análise de dados foi assessorado pelo Núcleo de Assessoria Estatística (NAE) da UFRGS, na pessoa da prof. Dra. Jandyra Fachel.

estatística descritiva, realizada a partir de análises univariadas que examinam uma variável por vez e, de acordo com Babbie (1999, p. 344, grifo do autor), “servem para *descrever* a amostra do *survey* e, por extensão, a população da qual foi extraída”, análises bivariadas (que analisam duas variáveis) e comparação de subgrupos; e a estatística inferencial, que busca “tratar os achados univariados e multivariados amostrais como a base para *inferências* a respeito de alguma população” (BABBIE, 1999, p. 391, grifo do autor), realizada através de testes de significância estatística (ver Apêndice E). Para Babbie (1999), a significância estatística de uma relação observada num conjunto de dados amostrais é sempre expressa em termos de probabilidade.

Significativo no nível 0,05 ($p < 0,05$) significa que a probabilidade de uma relação tão forte como a observada ser atribuível apenas a erro de amostragem não é maior que 5 em 100. Ou seja, se duas variáveis são independentes uma da outra na população e 100 amostras probabilísticas são extraídas desta população, não mais que cinco destas amostras devem mostrar uma relação tão forte como a observada. (BABBIE, 1999, p. 400).

O teste de significância escolhido foi o qui-quadrado. Segundo Babbie (1999),

Qui-quadrado (χ^2) é um teste de significância muito usado nas ciências sociais. Baseia-se na *hipótese nula*, que é a suposição de não haver relação de duas variáveis na população total. Dada a distribuição observada de valores nas duas variáveis separadas, computamos a distribuição conjunta que seria esperada se não houvesse relação entre as duas variáveis. O resultado desta computação é um conjunto de *frequências esperadas* para todas as células na tabela de contingência. Comparamos esta distribuição esperada com a distribuição de casos realmente encontrada nos dados da amostra e determinamos a probabilidade de a discrepância descoberta ter resultado apenas de erro de amostragem (...) Evidentemente, a simples descoberta de uma discrepância não prova que duas variáveis se relacionam. Um erro normal de amostragem pode produzir discrepâncias mesmo quando não há relação na população. Mas a grandeza de valor de qui-quadrado permite estimar a probabilidade disto haver acontecido. (BABBIE, 1999, p. 401-402, grifo do autor).

Sendo assim, busquei, em minha análise, descrever os dados, comparar grupos e correlacionar variáveis que me auxiliassem na investigação da inserção profissional dos egressos dos CEM. A partir dos resultados dos questionários, organizei a minha análise de dados em sete categorias: a primeira apresenta os egressos a partir de suas características sócio-demográficas e formação no curso técnico; a segunda evidencia sua formação musical prévia, a precocidade na profissionalização dos

egressos e suas expectativas ao ingressar no curso técnico; a terceira apresenta a avaliação dos egressos sobre os CEM e seus cursos técnicos; a quarta expõe um panorama das suas atividades profissionais e estudantis; a quinta trata da sua inserção profissional; a sexta discute suas condições de trabalho; e a sétima trata da opinião dos egressos sobre o mercado de trabalho em música. Como comentado anteriormente, essas categorias são insuficientes para descrever as trajetórias da inserção profissional dos 315 egressos que compõem a amostra da pesquisa, mas identificam traços desse percurso, importantes para delinear a situação atual da inserção profissional dos egressos.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Caracterização dos egressos

Como foi indicado pela literatura, existem diversos fatores que influenciam a inserção profissional dos indivíduos, dentre eles, fatores demográficos como sexo, idade e nível de escolaridade. Procurando identificar aspectos que poderiam influenciar a inserção profissional dos egressos dos CEM, busquei caracterizá-los, através de fatores sócio-demográficos, disponibilizados através dos questionários, e dos seus instrumentos de formação do curso técnico.

A idade dos 315 egressos participantes da pesquisa varia entre 18 e 71 anos, com uma idade média de 28,81 anos, mediana de 23 anos e moda de 21 anos, sendo que mais da metade dos egressos têm até 25 anos de idade, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6: Faixa etária dos egressos.

| Faixa etária | Percentual (%) |
|---------------------|-----------------------|
| De 16 a 20 anos | 25,56 |
| De 21 a 25 anos | 32,91 |
| De 26 a 30 anos | 12,14 |
| De 31 a 35 anos | 7,03 |
| De 36 a 40 anos | 3,51 |
| De 41 a 45 anos | 7,03 |
| De 46 a 50 anos | 3,84 |
| De 51 a 55 anos | 2,24 |
| De 56 a 60 anos | 2,87 |
| Acima de 60 anos | 2,87 |
| Total | 100,00 |

Os dados evidenciam que o público dos cursos técnicos dos CEM se concentra no público jovem (até os 25 anos), apesar de abranger diversas faixas etárias, atendendo também adultos e idosos. Considerando que os egressos têm no máximo quatro anos de formados, é provável que parte dos egressos que têm até 25 anos cumpriu o curso em concomitância com o ensino médio. O curso técnico de nível médio é um curso pensado para o jovem. Segundo Simões (2010, p. 97), a faixa etária considerada mais adequada para se cursar o curso técnico é entre 15 e 19 anos. Apesar disso, a abrangência etária dos egressos dos CEM pode ser justificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas quais encontramos a afirmativa de que a educação para o trabalho é um direito universal, na qual qualquer cidadão que atenda

os pré-requisitos do curso possa ter acesso a ele, independentemente dos motivos que o levaram a buscá-lo e dos caminhos que serão seguidos após a sua conclusão.

Em relação ao sexo, os egressos se dividiram em 64% de mulheres e 36% de homens. Ao perceber uma feminização dos egressos dos CEM, busquei comparar esses dados com dados do último Censo Escolar. De acordo com o Censo Escolar 2012, no Brasil, a participação de mulheres no ensino médio é de 54% e a de homens é de 46%, o que indica que o número excedente de mulheres dentre os egressos dos CEM está acima da média, em comparação ao ensino médio.

Esse resultado chama a atenção uma vez que é sabido que o ambiente musical profissional é predominantemente masculino: “há muitos séculos o meio musical tem sido um privilégio dos homens” (GOMES; MELLO, 2007, p. 2). Para Green (2000, p. 50), a relação das mulheres com a música, no decorrer da história foi muito mais voltada para o ambiente privado do que para o público, ou seja, devido à sua forma de lidar com a música e a forma como a sociedade interpreta essa relação, poucas mulheres no decorrer da história se assumiram como musicistas profissionais.

Isso é perceptível no mercado de trabalho da música nos dias atuais. A pesquisa de Segnini (2013) indica que o número de homens que ocupam um posto de trabalho dentro do mercado formal da música é significativamente maior que o número de mulheres. Segundo a autora, em 2011, a porcentagem de mulheres musicistas no Brasil se aproximava de 30%, e, nos casos dos empregos formais, esse número caía para 23%. Porém, Pichoneri (2006, p.4) afirma que as mulheres vêm ganhando espaço na área: “No mundo da música, é recente e crescente a participação das mulheres no contexto das orquestras, espaço que foi tradicionalmente ocupado por homens e que, nas últimas décadas, vem-se abrindo para as mulheres”. Em sua pesquisa, dos 115 músicos da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo, 26% são mulheres, enquanto 74% são homens. Dos 21 solistas, quatro são mulheres e 17 são homens. A autora ainda afirma que a entrada das mulheres na orquestra coincidiu com o período de flexibilização dos vínculos trabalhistas dos músicos: “(...) a maioria das mulheres da orquestra vivencia contratos temporários” (PICHONERI, 2007, p. 22).

Encontrei poucos trabalhos na área de música que se dedicassem à discussão do sexo dos estudantes dos cursos de música, em especial, cursos voltados para a profissionalização do músico. Jardim (2009) identificou no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP), no período de 1906 a 1930, através do *Relatório do movimento letivo artístico e econômico do CDMSP*, que, apesar da opção pela formação

técnica especializada, que visava a atividade artística, o CDMSP não conseguia atingir os seus objetivos. “Cerca de 90% dos alunos frequentadores da escola era composto por mulheres em busca do status de uma educação refinada.” (JARDIM, 2009, p. 26). A autora afirma que uma situação semelhante ocorria no Conservatório do Rio de Janeiro e que chegaram a criar cursos noturnos para incentivar a procura de homens em busca de atividade profissional. A autora justifica a feminização encontrada nos conservatórios considerando que, nessa época, a atividade musical “incorporava outras significações sociais que relacionavam uma prática musical diletante a uma elevação do status; era socialmente aceita quando realizada em ambientes familiares e desqualificada como exercício profissional.” (JARDIM, 2009, p. 26). Tal situação parece não estar totalmente superada pela área, visto que autoras como Nascimento (2003) e Lima (2003) ainda discutem, no início do século XXI, a busca pelo diletantismo nestas escolas e a dificuldade que a sociedade tem de reconhecer a profissão do músico, desvinculando-a do lazer.

Ao contrário dos apontamentos de Jardim (2009), num trabalho encontrado sobre cursos de licenciatura em música, Almeida (2010), ao pesquisar licenciandos de três universidades federais do Rio Grande do Sul, afirma que “a marca de gênero nos entrevistados apareceu de forma inversa ao que se espera em um curso de licenciatura, cuja predominância é de alunas. Foram sete moças e 10 rapazes, no total” (ALMEIDA, 2010, p. 48). Portanto, é provável que a feminização dos egressos dos CEM possa influenciar a sua inserção profissional. Considero que ainda possam existir reflexos da situação vivida pelos conservatórios brasileiros, apresentada por Jardim (2009), e que algumas mulheres podem não buscar nos cursos técnicos dos CEM uma profissionalização na área, mas, sim, buscar o curso de música para compor a sua formação geral.

Também em relação às variáveis raça e religião, a amostra apresenta diferenças em relação à população brasileira. A Tabela 7 apresenta a autodeclaração racial dos egressos dos CEM.

Tabela 7: Autodeclaração racial dos egressos dos CEM.

| Raça | Percentual (%) |
|-----------------------------------|-----------------------|
| Branco | 55,56 |
| Preto | 11,75 |
| Pardo | 31,11 |
| Amarelo (Descendente de asiático) | 1,27 |
| Indígena | 0,32 |
| Total | 100,00 |

Mais da metade dos egressos se declaram brancos. De acordo com o Censo do IBGE do ano de 2010, o Brasil possui 47,73% de brancos, 7,61% de pretos, 43,13% de pardos, 1,09% de amarelos e 0,44% de indígenas. Em Minas Gerais, 45,39% são brancos, 9,22% são pretos; 44,28% são pardos; 0,95% são amarelos; e 0,16% são indígenas. Segundo a versão preliminar do “Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015” (BRASIL, 2014), 25,30% dos brasileiros matriculados no ensino médio em 2012 se declaravam brancos, 30,10% se declaravam pretos ou pardos, 0,5% se declaravam amarelos, 0,3% se declaravam indígenas e 43,80% optaram por não declarar sua cor/raça, o que dificulta a comparação com os dados da pesquisa. Comparando o resultado da pesquisa com o resultado do Censo, o número de egressos que se autodeclaram brancos é maior do que o número daqueles que não se autodeclaram brancos. Esse resultado pode ser consequência tanto de uma desigualdade racial histórica, presente ainda hoje no acesso à educação, como também da origem das escolas, que surgiram a partir do empenho de políticos considerados “cultos”, e provavelmente, trata-se de uma “cultura” de origem europeia e elitista, não acessível a classes sociais mais baixas, numa época em que a acessibilidade dos não brancos às classes sociais mais altas era ainda limitada.

A Tabela 8 apresenta a distribuição dos egressos de acordo com a sua religião.

Tabela 8: Religião dos egressos.

| Religião | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Católica | 47,60 |
| Evangélica | 25,70 |
| Sem religião | 11,70 |
| Espírita | 7,90 |
| Cristã | 5,10 |
| Adventista do Sétimo Dia | 0,60 |
| Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias | 0,60 |
| Testemunha de Jeová | 0,30 |
| Umbanda | 0,30 |
| Total | 100,00 |

Como optei por deixar a questão em que o egresso definia a qual religião pertencia como uma questão aberta, 5,10% dos egressos se denominaram apenas como cristãos e não definiram a qual religião cristã pertenciam. Os demais resultados chamam a atenção por apresentarem diferenças significativas de outras pesquisas.

Tavares et al. (2009) apresentaram os resultados de um *survey* aplicado no final de 2001 entre os alunos da rede pública de Minas Gerais, do terceiro ano do ensino médio. O objetivo da pesquisa foi “traçar um panorama das crenças e valores da juventude mineira, levantando questões relevantes ao tema e buscando compreender as relações que essa juventude estabelece entre as esferas religiosa, social e política” (TAVARES et al., 2009, p.49). A pesquisa revelou que 94,9% dos estudantes afirmavam ter religião e, destes, 79,4% se diziam católicos, 7,7%, protestantes, 6%, pentecostais, 2,4%, espíritas, 0,3%, candomblecistas-umbandistas e 4,3% indicaram outras religiões.

Já de acordo com o Censo de 2010, Minas Gerais tem cerca de 70,40% de católicos, 20,20% de evangélicos, 2,10% de espíritas, 0,09% de candomblecistas-umbandistas e 5,03% de pessoas que afirmam não ter religião. As diferenças apresentadas pela presente pesquisa, ressaltando principalmente uma maior participação de cristãos evangélicos, em relação às demais pesquisas, podem ser explicadas pela relação entre religião e música que pode influenciar a busca por uma formação musical.

Na religiosidade contemporânea observa-se um apelo muito grande no uso da música como parte indispensável nas celebrações, tendo a música como instrumento não apenas litúrgico, mas como possível motivador emocional. Além disso, a música tem um fator formador intrínseco em seu uso nos cultos. (FERREIRA, 2013, p. 145).

Travassos (1999) apresentou dados de uma pesquisa que buscou mapear as preferências por determinados repertórios, relacionando-as com os cursos frequentados por estudantes de música do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e constatou que um número expressivo de estudantes iniciou seus estudos musicais em igrejas protestantes (evangélicas) e encontra nessas igrejas o principal estímulo para seus estudos.

Diferentemente dos ateus e membros de outras religiões, cuja vocação musical não tem relação necessária com a religião, os protestantes geralmente adquiriram as primeiras competências musicais nos círculos de sociabilidade e escolas ligados às igrejas que frequentam. Na verdade, foram elas que ofereceram a alguns de seus fiéis, na ausência de qualquer estímulo proveniente da orientação cultural da família e da escola regular, a possibilidade de imaginar, para si mesmos, uma carreira musical. (TRAVASSOS, 1999, p. 132).

Martinoff (2010) corrobora Travassos (1999) ao afirmar que as igrejas protestantes, por valorizarem a música em seus cultos, têm enfatizado a educação

musical, ainda que informalmente. “Muitas igrejas evangélicas possuem uma escola de música, que atende não somente aos seus congregados em várias faixas etárias, mas também a pessoas da comunidade” (MARTINOFF, 2010, p. 68). Portanto, o número expressivo de evangélicos dentre os egressos dos CEM pode ter relação direta com a influência da religião na escolha da profissão.

Apesar de o curso técnico ter entre suas finalidades o acesso imediato dos egressos no mercado de trabalho, a requalificação ou reinserção no setor produtivo, apenas 35,46% dos egressos mantiveram o mesmo nível de escolaridade proporcionado pelo curso. A Tabela 9 apresenta a distribuição dos egressos segundo o seu nível de escolaridade.

Tabela 9: Escolaridade dos Egressos.

| Escolaridade | Percentual (%) |
|---------------------|-----------------------|
| Ensino médio | 35,46 |
| Ensino superior | 49,52 |
| Especialização | 11,82 |
| Mestrado | 3,19 |
| Doutorado | 0,00 |
| Total | 100,00 |

Mais da metade dos egressos (64,54%) tem nível de escolaridade superior ao curso técnico, demonstrando que os egressos deram continuidade aos estudos após o curso técnico ou fizeram o curso superior concomitantemente, uma vez que a população estudada tem, no máximo, quatro anos de conclusão de curso técnico. Não é possível desconsiderar também que, devido à faixa etária e aos 15,01% da amostra que afirmaram ter uma escolaridade acima da graduação, alguns egressos provavelmente já eram graduados ao ingressarem no curso técnico. É provável que tais egressos não tivessem a pretensão de se profissionalizar e se inserir profissionalmente na área de música, mas buscavam formação musical. Ao identificar o número de egressos que deram continuidade aos estudos, pode-se considerar também que o curso técnico não foi o bastante para que alguns egressos se inserissem imediatamente no mercado de trabalho, ou talvez o curso tenha sido válido como uma preparação para a graduação, como apontam autores como Nascimento (2003) e Costa (2014), já que a maioria dos cursos de graduação em música exige proficiência para no seu ingresso. Além disso, a profissão do músico, como outras profissões, requer estudos permanentes, ao longo da vida.

Com relação à distribuição dos egressos de acordo com a formação técnica, os dados indicaram que os egressos participantes concluíram os mais diversos cursos de instrumento e canto oferecidos pelos CEM (Tabela 10), destacando-se os cursos de canto (18,40%), piano (18,10%), violão (14,60%) e flauta doce (12,40%).

Tabela 10: Distribuição dos egressos entre os cursos de canto e instrumento oferecidos pelos CEM.

| Instrumento | Percentual (%) |
|----------------------|-----------------------|
| Canto | 18,52 |
| Piano | 18,20 |
| Violão | 14,69 |
| Flauta doce | 12,45 |
| Teclado | 8,82 |
| Saxofone | 7,02 |
| Violino | 4,14 |
| Flauta transversa | 3,82 |
| Guitarra | 2,86 |
| Clarinete | 1,91 |
| Acordeão | 1,59 |
| Bateria | 1,59 |
| Contrabaixo elétrico | 0,95 |
| Percussão | 0,63 |
| Piano popular | 0,63 |
| Trombone | 0,63 |
| Cavaquinho | 0,31 |
| Órgão | 0,31 |
| Trompete | 0,31 |
| Viola caipira | 0,31 |
| Violoncelo | 0,31 |
| Total | 100,00 |

Os cursos de piano, violão e flauta doce são os cursos mais oferecidos pelo conjunto dos CEM, sendo oferecidos pelos dez CEM participantes, o que pode explicar um número maior de egressos advindos desses cursos. Já o curso de canto, apesar de ser o curso com um número mais expressivo de egressos, é oferecido por sete CEM. A feminização identificada dentre os egressos do curso técnicos pode ter relação com esse resultado. Para Green (2000), a mulher tem uma relação estrita com o canto, pois, ao cantar, ela afirma a sua feminilidade. “Essa afirmação de feminilidade e a sua correspondente mensagem é, em minha opinião, uma das razões pela qual, ao longo da história da música, têm existido mais mulheres cantoras, e com maior sucesso, do que em qualquer outra prática musical” (GREEN, 2000, p. 49). O piano, segundo curso com maior número de egressos dos CEM, também é, historicamente, o instrumento mais praticado pelas mulheres, de acordo com Green (2000, p. 50).

Portanto, os resultados relatados, que indicam que a amostra apresenta diferenças em algumas taxas demográficas em relação às taxas demográficas brasileiras, apontam que os egressos dos CEM não representam a população brasileira. Novos estudos são necessários para compreender o fenômeno da feminização e da presença significativa de evangélicos e de brancos em meio aos egressos dos CEM.

5.2. Formação musical prévia, profissionalização precoce e expectativas dos egressos ao ingressarem no curso técnico

A precocidade dos estudos musicais é recorrente na trajetória da maioria dos músicos profissionais. Os cursos de graduação em música estão entre os únicos cursos superiores que exigem conhecimento prévio na área para o ingresso de seus alunos. Isso faz com que os cursos de música em seus diversos níveis não sejam vistos separadamente pela área, mas como uma formação única dividida em várias etapas. Weller (2014) afirma que, enquanto a exploração da identidade profissional de outros profissionais é um processo de desenvolvimento importante e muitas vezes tortuoso que acontece na vida adulta, no caso dos músicos essa identidade pode ser demonstrada desde a infância, fundindo as identidades pessoais e artísticas.

Nisso se coloca a dificuldade de se perceber a educação profissional técnica em música como nas demais áreas: um curso que, em três anos, com uma carga horária mínima de 800 horas por ano, possibilita ao seu egresso um acesso imediato ao mercado de trabalho. Como afirma Costa (2014, p. 23), o curso técnico de nível médio é visto, muitas vezes, como parte de uma trajetória maior e a formação recebida no curso é insuficiente para o egresso trabalhar. A autora considera que há um preconceito que recai sobre o técnico, sendo este considerado um profissional incompleto.

Considerando que em alguns CEM os ingressos passam por uma seleção para ingressar no curso técnico, devido ao número de vagas e à procura pelos cursos, busquei investigar a formação musical dos egressos ao ingressar no curso técnico, questionando se haviam estudado música anteriormente e onde estudaram, se já exerciam atividades musicais, profissionais ou não, os instrumentos que tocavam em tais atividades, gêneros musicais de preferência e os motivos que os levaram a ingressar no curso.

Em relação à formação musical prévia, a maioria dos participantes (77,32%) afirmou ter estudado música antes de ingressar no curso técnico. A tabela 11 apresenta

os resultados das respostas desses egressos sobre onde ocorreu sua formação musical prévia ao curso técnico.

Tabela 11: Formação musical prévia ao curso técnico.

| Espaço de formação | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| No Conservatório, desde o curso de musicalização | 51,65 |
| No Conservatório, no curso de Educação Musical | 39,67 |
| Em aulas particulares | 26,86 |
| Em escolas particulares de música | 14,88 |
| Autodidata | 11,98 |
| Outro | 11,16 |
| Na escola de educação básica | 4,13 |

***Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa**

Dentre os egressos que afirmaram ter estudado música antes de ingressar no curso técnico, a maioria (91,32%) afirmou ter estudado anteriormente nos próprios CEM, quer seja desde o curso de musicalização (51,65%), quer seja no curso de Educação Musical (39,67%). Esse resultado confirma que a maioria dos egressos teve sua formação prévia no próprio CEM e sinaliza que esses egressos podem ter entrado no curso técnico para dar continuidade aos estudos nos CEM, independentemente de esperar por uma profissionalização. O resultado demonstra ainda que o espaço da formação profissional, nesse caso, os CEM, é o mesmo da iniciação musical, para a maioria dos egressos.

É importante salientar um aspecto que diferencia os 51,65% dos egressos que afirmam ter estudado no conservatório desde a musicalização infantil dos egressos que passaram apenas pela Educação Musical. As crianças de 6 a 10 anos de idade que ingressam nos CEM passam pela musicalização infantil, uma etapa diferenciada, na qual, através de aulas coletivas, a criança experimenta vários instrumentos antes de definir o seu instrumento de estudo. Dentre esses instrumentos, os mais comuns são flauta doce, violão e piano, três dos quatro cursos com mais egressos na pesquisa. Normalmente, os alunos são divididos em turmas de acordo com sua idade, o que faz com que aqueles que passam pelos outros cursos dos CEM, após a musicalização e sem interrupção, cumpram suas atividades no CEM em concomitância com a educação básica. Esse fato confirma a possibilidade de grande parte dos egressos terem feito o curso técnico em concomitância com o ensino médio. No caso do curso de Educação Musical, este é aberto para qualquer pessoa, a partir de 11 anos de idade, que tenha concluído ou esteja cursando o ensino fundamental.

A terceira opção mais escolhida foi “em aulas particulares”, com uma porcentagem bem abaixo da anterior (26,86%). A opção menos indicada foi “na escola de educação básica” (4,13%), o que demonstra que poucos egressos tiveram acesso ao ensino de música na educação básica. Outras opções apontadas pelos 11,16% que escolheram a opção “outro” foram: na igreja; em bandas de música, com familiares, na universidade e em cursos *on-line*. Os CEM aparecem, portanto, como o principal espaço de formação musical prévia dos egressos.

Os dados indicam que são os próprios CEM, através de seus cursos do ensino fundamental, que promovem e mantêm a maior parte do público para os seus cursos técnicos. Os resultados sugerem também que, apesar de desde 2005 serem oferecidos de forma independente, os cursos técnicos de nível médio dos CEM ainda são vinculados à formação em nível fundamental oferecida pelos conservatórios. Vale considerar também que existe uma seleção para o ingresso no curso técnico, na maioria dos CEM, o que pressupõe um conhecimento musical prévio que é garantido pelos CEM. A formação dos CEM ainda é vista de forma contínua, levando em consideração a precocidade dos estudos musicais, visto que mais da metade dos egressos afirmou ter iniciado seus estudos musicais na infância, através do curso de musicalização.

Chama a atenção também que os alunos que afirmam ter estudado nos CEM, anteriormente ao curso técnico, tiveram um período de estudo de, no mínimo, sete anos dentro dos conservatórios. Ressaltando que a educação musical oferecida pelos CEM é gratuita e não obrigatória, os resultados indicam que os CEM têm conseguido manter os seus alunos durante um tempo considerável nas instituições.

Conforme os dados, parte dos egressos dos CEM não apenas já estudava música antes de ingressar no curso técnico, como também já exercia atividades musicais, remuneradas ou não, antes do curso. Isso pode ser um indício de que alguns egressos não iniciaram sua inserção profissional no momento em que egressaram do curso técnico e adquiriram um posto de trabalho. Para tais egressos, o percurso da inserção profissional se iniciou antes mesmo do seu ingresso no curso técnico, porque eles já trabalhavam.

Mais de um quarto dos egressos (26,52%) afirmou que exercia alguma atividade musical, remunerada ou não, antes de ingressar no curso técnico. Dentre as atividades informadas pelos egressos e mostradas na Tabela 12, percebe-se que os egressos estavam envolvidos com uma diversidade de atividades na área de música que, muitas vezes, não incluem apenas atividades relacionadas à prática musical (cantar,

tocar, compor, reger), mas também atividades ligadas à docência e a outros momentos que compõem o sistema cultural proposto por Rubim (2011).

Tabela 12: Atividades musicais anteriores ao curso técnico.

(continua)

| Atividades musicais anteriores | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Instrumentista | 38,60 |
| Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) | 34,90 |
| Corais ou grupos vocais | 28,90 |
| Ensino particular em espaços não-formais de ensino | 25,30 |
| Cantor | 24,10 |
| Banda tributo ou cover | 20,50 |
| Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo) | 19,30 |
| Orquestras e outros grupos instrumentais | 18,10 |
| Banda autoral | 15,70 |
| Banda ou orquestra de baile | 15,70 |
| Projetos culturais na área de música | 14,50 |
| Projetos sociais que envolvam a música | 14,50 |
| Ensino em escola de música particular | 13,30 |
| Outros | 12,00 |
| Orquestra sinfônica, banda municipal ou militar ou coral (emprego público) | 10,80 |
| Compositor | 8,40 |
| Arranjador | 8,40 |
| Ensino em escola de educação básica | 7,20 |
| Organização de eventos (festivais, prêmios, shows) | 7,20 |
| Bandas marciais | 6,00 |
| Ensino em conservatório | 6,00 |
| Estúdio de ensaio ou de gravação | 6,00 |
| Fanfarras | 4,80 |
| Regência de corais | 4,80 |
| Regência de bandas | 4,80 |
| Edição musical | 3,60 |
| Sonorização para eventos | 2,40 |
| Produção fonográfica (gravadora) | 2,40 |
| Música para publicidade | 2,40 |
| Loja e/ou distribuição de discos | 1,20 |
| Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios | 1,20 |
| Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora) | 1,20 |
| Direção artística (show ou disco) | 1,20 |
| Fabricação e reparo de instrumentos (luteria) | - |
| DJ (rádio, show, festa ou boate) | - |
| Ensino superior | - |
| Produção executiva (empresário ou agente) | - |
| Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros | - |
| Regência de orquestras | - |

*Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

As únicas atividades que não foram citadas foram luteria, DJ, ensino superior, produção executiva, *roadie* e regência de orquestras. As atividades mais citadas foram: instrumentista, cantor, música para eventos, corais e grupos vocais, ensino particular em espaços não formais de ensino e orquestras e outros grupos instrumentais. Apesar da diversificação de atividades dos egressos, ainda prevalecem as

atividades voltadas para a performance e para a docência. Os resultados sinalizam uma profissionalização musical precoce dos egressos, reforçando a possibilidade de alguns egressos atuarem profissionalmente antes mesmo de ingressarem no curso técnico. De acordo com Morato (2009, p. 17), começar a trabalhar cedo e sem formação, podendo-se trabalhar enquanto se estuda, “é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade”. Para a autora, pode-se entender a precocidade na profissionalização em música de duas maneiras: “trabalhar desde tenra idade e trabalhar antes de se diplomar academicamente”. (MORATO, 2009, p. 43). Tais resultados, em concordância com a asserção de Morato (2009), levam-me a questionar o valor da certificação em música, visto que os egressos já trabalhavam sem certificação.

Dentre os egressos que afirmaram exercer alguma atividade musical anterior ao curso técnico, alguns informaram os instrumentos que tocavam em atividades de performance. Os egressos listaram de um a 14 instrumentos, com média de 2,28 instrumentos por aluno. Em alguns casos, os egressos citam instrumentos de famílias e características distintas, demonstrando que ingressaram no curso técnico com experiências em outros instrumentos, além do que foram estudar no curso técnico. A versatilidade apontada por alguns egressos de tocar diversos instrumentos musicais pode indicar tanto uma opção ou gosto pessoal do egresso que se empenha em aprender vários instrumentos, como também que tais egressos buscam o curso técnico para se aperfeiçoarem como músicos, por quererem ampliar os seus conhecimentos musicais, mas não necessariamente para se profissionalizar como músicos. Possivelmente, a formação e o trabalho anteriores ao ingresso no curso técnico têm relação estreita com os motivos que levaram os egressos a buscar o curso técnico (Tabela 13).

Tabela 13: Motivos que levaram os egressos a buscar o curso técnico.

| Motivos para buscar o curso | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Por gostar de música. | 81,79 |
| Para dar continuidade aos estudos no Conservatório. | 54,63 |
| Para se profissionalizar como cantor ou instrumentista. | 40,26 |
| Por hobby | 38,02 |
| Para cantar ou tocar em grupos musicais. | 30,67 |
| Para se profissionalizar como professor(a) de música. | 29,39 |
| Para cantar ou tocar como solista. | 17,57 |
| Outro | 7,67 |
| Para se profissionalizar como regente de coro ou grupos instrumentais. | 6,07 |
| Por recomendação médica ou terapêutica | 1,28 |

*Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Os motivos mais indicados pelos egressos foram: por gostar de música (81,79%); para dar continuidade aos estudos no conservatório (54,63%); e para se profissionalizar como cantor ou instrumentista (40,26%). Menos da metade dos egressos tinha como meta a profissionalização como cantor ou instrumentista, principal foco dos cursos técnicos dos CEM. “Por hobby” foi o quarto motivo mais indicado (38,02%), não ficando muito distante da profissionalização. Outros 29,39% afirmaram que um dos motivos para ingressar no curso técnico foi para se profissionalizar como professor de música, apesar de o diploma do curso técnico não garantir a atuação de seus egressos em espaços formais de ensino. Alguns egressos (7,67%) acrescentaram outros motivos que os fizeram ingressar no curso técnico: para tocar ou cantar em sua igreja, por incentivo da família ou de terceiros, para complementar o curso superior e para adquirir um certificado. Esse resultado vai ao encontro do resultado de uma pergunta semelhante que fiz em meu primeiro estudo com os egressos do CELF de 2010 (PIMENTEL, 2011). Os três motivos mais citados pelos alunos foram os mesmos do meu primeiro estudo e na mesma ordem. Na pesquisa exploratória realizada por Costa (2012b) com os candidatos ao curso técnico do Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília, a maioria (58,2%) afirmou desejar desenvolvimento musical e menos da metade (43,3%) espera que os cursos os qualifiquem para a atuação profissional.

Esse resultado sinaliza que a profissionalização não era prioridade para parte dos egressos quando ingressaram no curso ou que eles simplesmente não esperavam encontrar uma formação voltada para profissionalização no curso ou não se preocupavam com isso. O resultado, mais uma vez, sugere que a formação musical dos CEM é vista como um processo contínuo, visto que mais da metade dos egressos informaram que buscaram o curso técnico para dar continuidade aos estudos no conservatório. É possível que a profissionalização buscada pelo egresso que deseja se profissionalizar como professor de música não tenha ligação com o diploma expedido pelos CEM, mas, sim, com habilidades adquiridas no curso que o auxiliarão em sua prática docente e com a herança histórica dos CEM, instituições que, desde sua criação até a homologação da atual LDBEN, eram responsáveis também pela formação de professores de música.

Aos egressos que indicaram na pergunta supracitada as alternativas “para se profissionalizar como cantor ou instrumentista”, “para cantar ou tocar como solista” e “para cantar ou tocar em grupos musicais”, foi perguntado se eles buscavam se

aprimorar em algum gênero musical ao ingressar no curso técnico. Desses egressos, 46% afirmaram que não e os demais 54% indicaram uma diversidade de gêneros e estilos musicais (a pergunta foi aberta, o que justifica a variedade de termos), informados na Tabela 14, sendo que o mais citado foi o “erudito” (27,38%) que, como mencionado anteriormente, não é exclusivo, mas predominantemente divulgado dentre os cursos técnicos dos CEM.

Tabela 14: Gênero musical que os egressos buscavam aprimorar no curso técnico.

| Gênero musical | Percentual (%) |
|-----------------------|-----------------------|
| Erudito | 27,38 |
| MPB | 11,90 |
| Popular | 9,53 |
| Jazz | 5,95 |
| Lírico | 5,95 |
| Choro | 4,76 |
| Gospel | 4,76 |
| Blues | 3,58 |
| Sacro | 3,58 |
| Bossa nova | 2,38 |
| Clássico | 2,38 |
| Heavy metal | 2,38 |
| Samba | 2,38 |
| Sertanejo | 2,38 |
| Todos | 2,38 |
| Contemporâneo | 1,19 |
| Latino | 1,19 |
| Moderno | 1,19 |
| Música de Câmara | 1,19 |
| Ópera | 1,19 |
| Rock Clássico | 1,19 |
| Rock pop | 1,19 |
| Total | 100,00 |

Os egressos demonstraram buscar aprimoramento numa variedade de gêneros e estilos musicais, muitas vezes não tão praticados entre os cursos técnicos, o que demonstra que, possivelmente, para esses egressos, suas prioridades estão nas habilidades adquiridas que servirão para sua prática musical, independentemente do repertório praticado durante o curso. Esse resultado pode estar relacionado também com as atividades musicais anteriores dos egressos, informadas na Tabela 11. Isto é, os gêneros buscados pelos egressos podem ter relação com o que eles já faziam e por isso buscavam a profissionalização ou o aperfeiçoamento de suas práticas musicais. O resultado vai ao encontro dos resultados do estudo de Arroyo (1999) sobre o CEM de

Uberlândia, através do qual a autora sugere haver uma mudança do tradicionalismo e da passividade para a modernidade e a atividade dentro desse tipo de instituição.

Com o intuito de verificar se as atividades musicais que os egressos exerciam advinham de uma atividade profissional, os egressos foram questionados se exerciam alguma atividade profissional anterior ao curso técnico (Tabela 15).

Tabela 15: Atividade profissional anterior ao curso técnico.

| Atividade profissional | Percentual (%) |
|------------------------------------|-----------------------|
| Não exercia atividade profissional | 57,14 |
| Em outra área profissional | 32,14 |
| Na área de música | 10,72 |
| Total | 100,00 |

A maior parte dos egressos (57,14%) declarou não exercer nenhuma atividade profissional antes de ingressar no curso técnico. Esse resultado pode ser explicado pelo público jovem que os cursos técnicos dos CEM atendem. Os resultados comprovam que quase metade dos egressos (42,85%) já estava inserida profissionalmente antes de realizar o curso. Desses 42,85% dos egressos, 32,14% afirmaram atuar em outra área profissional e apenas 10,71% na área de música, ou seja, menos da metade dos 26,52% que afirmaram exercer uma atividade musical anterior ao curso técnico. Não se pode afirmar que os egressos que já atuavam em outra área profissional tinham a pretensão de exercer atividade profissional na área de música ou que buscaram o curso para se profissionalizar.

Pouco mais da metade dos egressos (52%) concluiu o curso técnico dentro do tempo previsto de três anos. Essa porcentagem se aproxima dos 57,40% dos egressos que afirmaram não exercer atividade profissional anterior ao curso, havendo a possibilidade de que o tempo disponível e até mesmo o interesse em se profissionalizar levaram esses egressos a cumprir o curso dentro do tempo previsto. Chama a atenção, porém, que um quarto dos egressos afirmou ter cumprido o curso em mais de seis anos, que é mais que o dobro do tempo previsto. A Tabela 16 apresenta os motivos relatados pelos 15,38% dos egressos que afirmaram ter interrompido o curso em algum momento.

Tabela 16: Motivos pelos quais os egressos interromperam o curso técnico.

(continua)

| Motivos pelos quais interromperam o curso | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Por não conseguir conciliar o curso técnico com outro curso (ensino médio, superior ou outro). | 52,08 |
| Por não conseguir conciliar o curso técnico com o trabalho. | 33,33 |
| Outro | 18,75 |
| Problemas de saúde | 10,42 |
| Mudança de cidade | 10,42 |

Tabela 16: Motivos pelos quais os egressos interromperam o curso técnico. (conclusão)

| Motivos pelos quais interromperam o curso | Percentual (%) |
|---|----------------|
| Gravidez | 8,33 |
| Problemas financeiros | 0,00 |

*Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Dos egressos que interromperam o curso, a maioria (52,08%) afirmou tê-lo abandonado por não conseguir conciliá-lo com outro curso e 33,33% afirmaram não conseguir conciliá-lo com o trabalho, o que sugere que, para a maior parte dos egressos que interrompeu o curso, este não era sua principal prioridade naquele momento. Problemas de saúde (10,42%) e gravidez (8,33%) também foram apontados. Alguns egressos acrescentaram também problemas com professores e dificuldades em disciplinas teóricas.

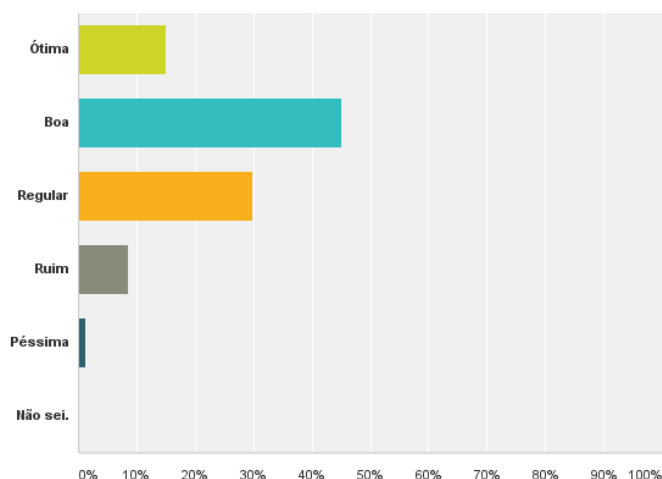
Confirma-se, a partir dos resultados relatados, a precocidade dos estudos da maioria dos egressos dos CEM, iniciados no próprio conservatório, sendo que a maior parte iniciou seus estudos na infância, no curso de musicalização oferecido pelas instituições. A análise das expectativas dos egressos possibilitou-me verificar que para 42,85% dos egressos o percurso de inserção profissional já havia iniciado, tanto na área de música como em outras áreas profissionais.

5.3. Os egressos e os CEM

Os trabalhos que discutem os cursos técnicos de música apresentados na revisão de literatura fazem críticas aos cursos, considerando que estes não preparam para o mercado de trabalho ou estão desvinculados dele, cumprem uma função propedêutica, ao priorizarem a preparação para os cursos de graduação, e seus currículos não estabelecem um diálogo entre a formação e a atuação profissional. Busquei, a partir disso, verificar como os egressos veem o curso técnico no qual se formaram. Os resultados foram contrários ao que discute a literatura.

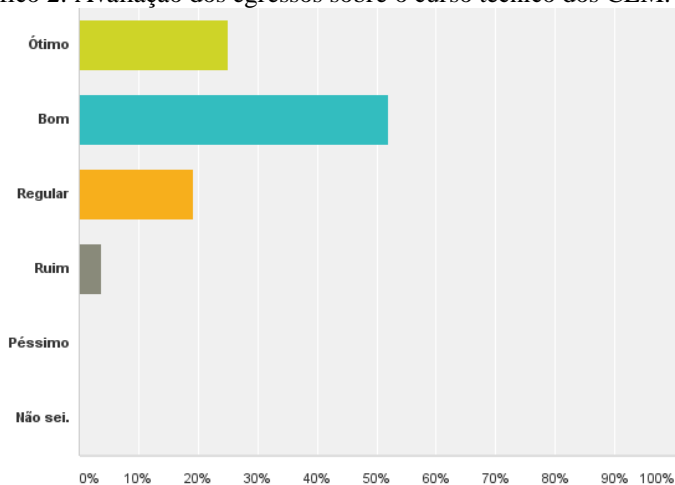
De forma geral, os egressos fizeram uma avaliação muito positiva dos CEM. Foram avaliados a infraestrutura dos CEM, o curso técnico, conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso e seus professores. O teste de significância estatística apurou que não existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música atualmente e a avaliação que os egressos fizeram sobre o curso técnico (Qui-quadrado=2.73; p=0.098). A maioria dos egressos (60,25%) classificou a infraestrutura dos CEM como boa ou ótima (Gráfico 1).

Gráfico 1: Avaliação dos egressos sobre a infraestrutura dos CEM.



Na avaliação do curso técnico, 76,92% dos egressos o classificaram como ótimo (25%) e bom (51,92%) (Gráfico 2).

Gráfico 2: Avaliação dos egressos sobre o curso técnico dos CEM.



Os conhecimentos teóricos (Gráfico 3) e os conhecimentos práticos (Gráfico 4) adquiridos durante o curso tiveram avaliações aproximadas, sendo que 77,25% dos egressos consideraram os conhecimentos teóricos como bom ou ótimo e 76,92% avaliaram os conhecimentos práticos como bom ou ótimo. No entanto, uma porcentagem maior de egressos (31,09%) avaliou os conhecimentos práticos como ótimo, em comparação com os conhecimentos teóricos (23,72%).

Gráfico 3: Avaliação dos egressos sobre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso técnico.

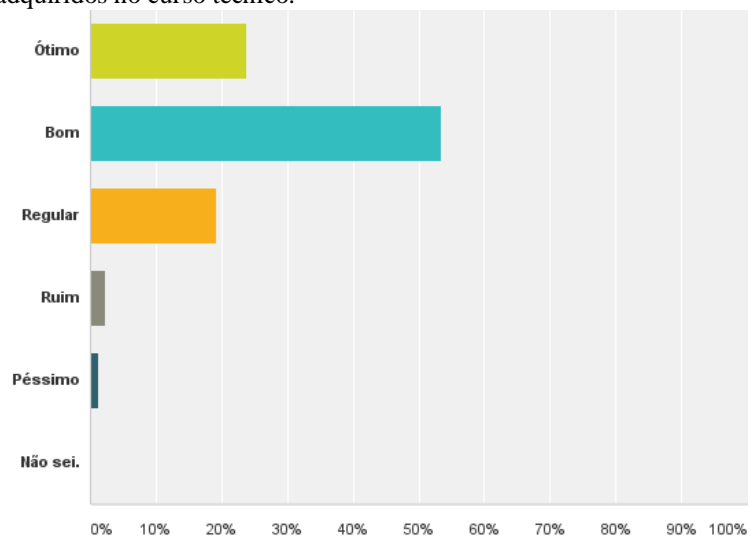
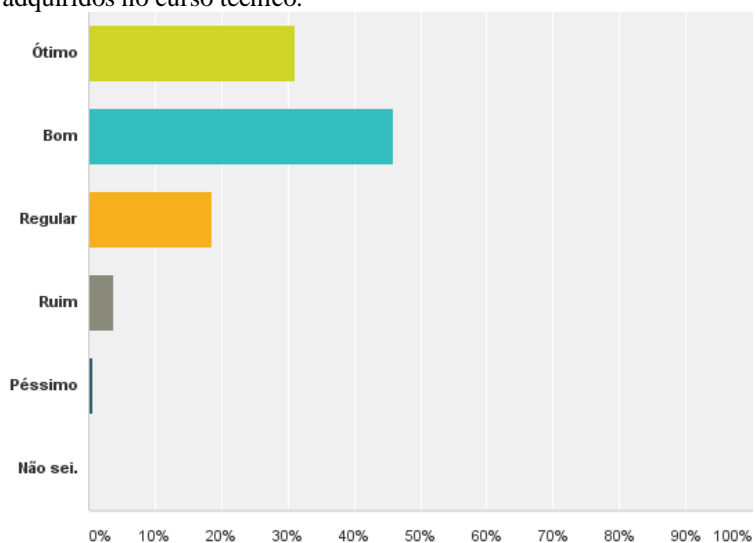
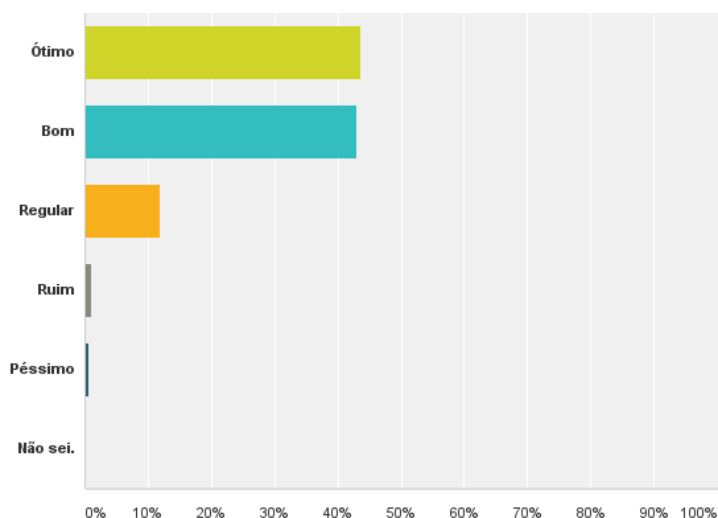


Gráfico 4: Avaliação dos egressos sobre os conhecimentos práticos adquiridos no curso técnico.



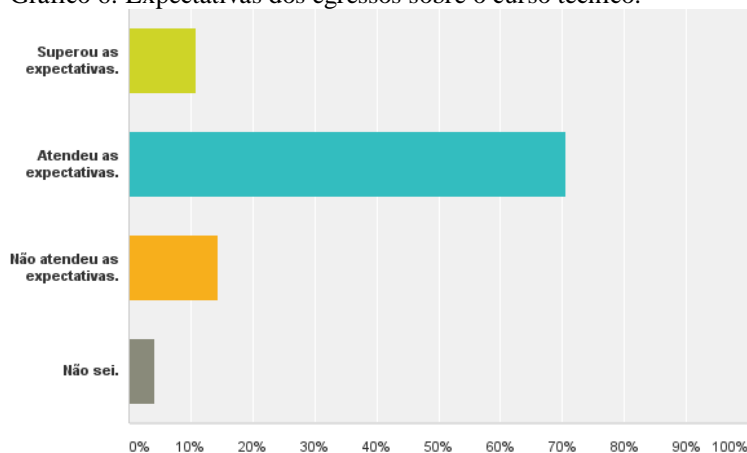
A qualificação dos professores (Gráfico 5) foi o único item da avaliação cuja porcentagem de egressos que classificaram como ótimo (43,59%) foi mais alta do que a dos egressos que classificaram como bom (42,95%).

Gráfico 5: Avaliação dos egressos sobre os professores dos CEM.



Em relação às expectativas dos egressos (Gráfico 6), 70,52% afirmaram que o curso técnico atendeu às suas expectativas, 10,90%, que o curso técnico superou suas expectativas e 14,42%, que o curso não atendeu às suas expectativas.

Gráfico 6: Expectativas dos egressos sobre o curso técnico.



Não existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e suas expectativas sobre o curso técnico (Qui-quadrado=0,317; $p=0.573$). Portanto, existe uma clara aprovação por parte dos egressos sobre a formação oferecida pelos CEM. Tanto egressos que atuam na área musical como os que não atuam consideram que a sua formação foi boa e atendeu às suas expectativas, o que demonstra que os cursos atenderam tanto os egressos que buscaram o curso por gostarem de música e os egressos que buscavam dar continuidade aos estudos musicais, como os egressos que buscavam se profissionalizar. O resultado destoa dos apontamentos da literatura sobre a educação profissional técnica de nível médio em música apresentada

em minha revisão e novos estudos são necessários para se compreender com maior profundidade a relação entre o curso técnico, os egressos e as suas expectativas.

5.4. Atividades profissionais e estudantis dos egressos

Partindo da perspectiva de que a inserção profissional ganha destaque como problema social a partir do momento que deixa de existir uma linearidade e uma associação entre a educação e o trabalho/emprego, passando os jovens a percorrerem um “mosaico de trajetórias”, como discute Rocha-de-Oliveira (2012), busquei saber dos egressos quais eram suas atividades no momento da realização da pesquisa. A Tabela 17 apresenta as suas atividades profissionais e estudantis.

Tabela 17: Atividades profissionais e estudantis dos egressos.

| Atividades | Percentual (%) |
|---|-----------------------|
| Egressos que trabalham e estudam. | 44,48 |
| Egressos que apenas estudam. | 28,25 |
| Egressos que trabalham. | 19,81 |
| Egressos aposentados. | 3,57 |
| Outro | 2,27 |
| Egressos que não trabalham e nem estudam. | 1,62 |
| Total | 100,00 |

Constatei que 64,29% dos egressos estão inseridos profissionalmente, sendo que 19,81% somente trabalham e 44,48% trabalham e estudam. Mais de um quarto dos egressos (28,25%) dedica-se exclusivamente aos estudos, o que pode ser explicado pelo predomínio de jovens dentre os egressos (58,47% dos egressos têm até 25 anos de idade). Silva (2010, p. 248) acredita que permanecer na escola é uma estratégia do jovem para enfrentar a competitividade do mercado de trabalho, seja porque ele acredita que está se capacitando para atender às demandas do mercado, seja por adquirir um diploma que o coloque numa situação diferenciada no mercado. Rocha-de-Oliveira (2012) corrobora Silva (2010), quando afirma que hoje é comum que os jovens prorroguem seu tempo de estudo, na expectativa de que, com as experiências obtidas durante o curso, eles possam encontrar um emprego estável posteriormente. A prorrogação do tempo escolar pode ser um refúgio frente ao mercado precário e com poucos empregos, mas é também um privilégio, dependendo de outros fatores, como a renda familiar do jovem.

Alguns egressos (3,57%) afirmaram ser aposentados, o que reforça a ideia de que os interessados no curso técnico não o buscam apenas pensando em se inserir no mercado. Apenas 1,62% dos egressos afirmaram não estar trabalhando nem estudando. Dos 2,27% que apontaram a alternativa “outro”, encontrei dentre as respostas serviço militar, estágio e trabalho com música na igreja.

Ainda conforme os dados mostrados na Tabela 17, 72,73% dos egressos afirmaram que ainda estão estudando. Porém, ao serem questionados se continuaram estudando música após o curso técnico, apenas 33,77% dos egressos afirmaram ter dado continuidade aos estudos, o que corresponde a menos da metade do total de egressos que ainda está estudando. Isso significa que 38,96% dos egressos estão buscando formação em outra área profissional e, provavelmente, não pretendem se inserir posteriormente na área de música ou pretendem se dividir entre a área de música e outra área profissional. A Tabela 18 informa como os egressos deram continuidade aos seus estudos.

Tabela 18: Como os egressos deram continuidade aos seus estudos musicais.

| Estudos musicais posteriores | Percentual (%) |
|---|-----------------------|
| Em cursos livres, festivais de música e/ou <i>masterclasses</i> | 44,23 |
| Cursando licenciatura. | 35,58 |
| Cursando aulas particulares. | 25,00 |
| Outro | 23,08 |
| Cursando outro curso técnico. | 21,15 |
| Cursando bacharelado. | 13,46 |

***Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.**

Essa era outra questão de múltipla escolha e 44,23% afirmaram ter dado continuidade aos estudos em cursos livres, festivais de música e/ou *masterclasses*. Essa alternativa e a alternativa “cursando aulas particulares” enfatizam uma busca do egresso pelo aprimoramento de sua performance como músico, pelo saber fazer, acima da busca por uma certificação. A busca por essas alternativas foi maior que a busca pelo bacharelado em música (13,46%), curso superior que prevê a formação do instrumentista ou cantor, como os cursos técnicos, e dá ao egresso um diploma de graduação. Dentro da alternativa “outro”, os 23,08% apontaram como outras possibilidades de continuidade dos estudos o estudo individual, os cursos de pós-graduação, outros cursos do CEM (Educação Musical e cursos livres) e alguns afirmaram que continuaram estudando música através da atuação profissional.

Chamou a atenção que os egressos que optaram por continuar os seus estudos musicais por meio da graduação buscaram mais a licenciatura (35,58%), que objetiva formar professores de música, do que o bacharelado (13,46%), que objetiva formar músicos como o curso técnico. Uma possível explicação para esse fato está na busca por uma maior estabilidade na profissão. A licenciatura em música abre portas para o emprego em ambientes formais de ensino, como a escola de educação básica e escolas de música como os CEM, que podem garantir plano de carreira, salários e outros benefícios de um emprego fixo. Já no mercado para os técnicos e bacharéis, como discutido na revisão de literatura, as chances de emprego são cada vez menores, há oportunidades de trabalho que são muitas vezes exercidas na informalidade, com atividades intermitentes que não asseguram uma estabilidade na profissão. Por outro viés, é importante considerar que alguns cursos de licenciatura exigem provas específicas de música para o seu ingresso da mesma forma que os cursos de bacharelado, uma formação prévia que pode ser desenvolvida no curso técnico.

Verifiquei a partir dos resultados que a maior parte dos egressos dos CEM (64,29%) está inserida profissionalmente, sendo que a maioria desses egressos (44,48%) divide o seu tempo entre o trabalho e o estudo, fato explicado pelo número de jovens dentre os egressos, pela busca por um diploma superior ou por melhores oportunidades de trabalho. De todos os egressos, 33,77% afirmaram ter dado continuidade aos estudos musicais e a alternativa mais indicada pelos egressos como forma de continuidade desses estudos foi através de cursos livres, festivais de música e/ou *masterclasses*, comprovando que os egressos buscavam uma formação musical, o aprimoramento como instrumentista ou cantor, acima da busca por uma certificação. Esse fato pode relacionar-se à não vinculação da certificação ao exercício profissional do músico em determinados contextos, nos quais o músico não precisa ter um diploma, mas, sim, saber fazer, que, de acordo com Morato (2009, p. 14), é o que legitima a profissionalização em música.

5.5. A inserção profissional dos egressos

Como visto anteriormente, a literatura sobre a inserção profissional é esclarecedora no que diz respeito à sua definição como um percurso que é individual e autônomo e não apenas um momento em que o indivíduo egressa de uma formação e se insere num determinado posto de trabalho. Nessa perspectiva, busquei identificar não a

inserção como um momento, mas qual era o nível de interesse dos egressos em atuar na área, ao concluírem o curso técnico e qual era a situação de trabalho/emprego dos egressos que afirmaram estar trabalhando, em relação à área de música.

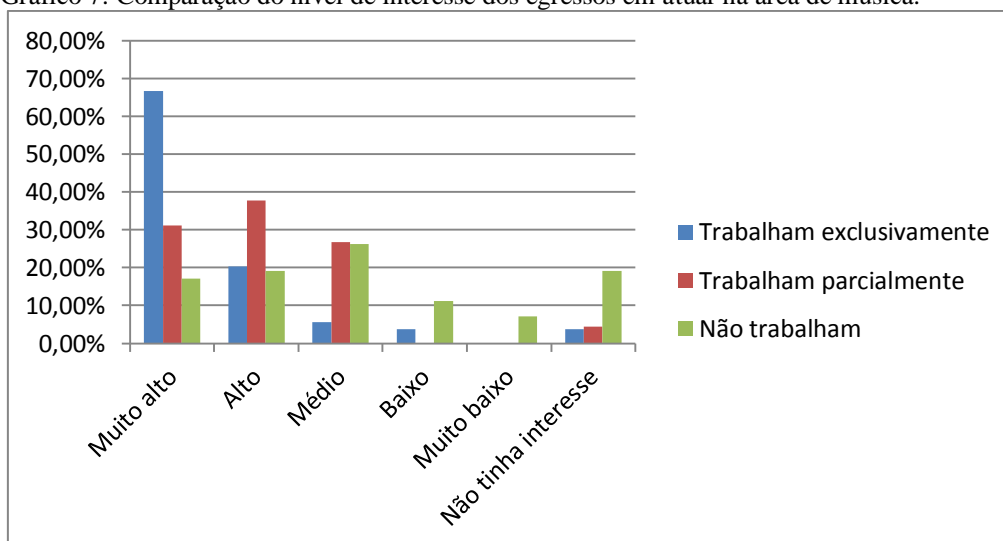
A Tabela 19 apresenta o nível de interesse dos egressos em atuar na área de música, ao concluírem o curso técnico.

Tabela 19: Nível de interesse dos egressos em atuar na área de música.

| Nível de interesse em atuar na área | Percentual (%) |
|-------------------------------------|----------------|
| Muito alto | 26,92 |
| Alto | 20,51 |
| Médio | 24,68 |
| Baixo | 8,97 |
| Muito baixo | 4,17 |
| Não tinha interesse. | 14,74 |
| Total | 100,00 |

Quase metade dos egressos (47,43%) afirmou ter interesse alto ou muito alto em atuar na área de música. Outros 14,74% afirmaram que não tinham interesse em atuar, o que confirma, mais uma vez, que alguns egressos buscaram os cursos técnicos por motivos diversos da profissionalização. Ao comparar o nível de interesse em trabalhar na área de música dos egressos que atuam exclusivamente, que atuam parcialmente e que não atuam na área de música (Gráfico 7), pode-se perceber que nas três categorias, em diferentes níveis, há egressos que tinham interesse em se inserir profissionalmente na área musical.

Gráfico 7: Comparação do nível de interesse dos egressos em atuar na área de música.



Dos egressos que não atuam profissionalmente na área musical, 19,19% afirmaram que não tinham interesse em atuar. Os demais 80,81% afirmaram ter interesse em atuar, em níveis diferentes, o que corrobora os resultados dos egressos que afirmaram ter interesse em atuar na área, mas encontraram oportunidades melhores ou não encontraram oportunidades, indicando uma precarização do mercado de trabalho em música. A maioria dos egressos que atuam exclusivamente na área de música tinha um interesse muito alto em atuar (66,67%) e uma porcentagem pequena dos egressos que atuam na área afirmou que, ao concluir o curso técnico, não tinha interesse em atuar (3,70%). O teste de significância confirmou que existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e seu nível de interesse em atuar na área de música ao concluir o curso técnico (Qui-quadrado=16.6; p=0.028). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem trabalha exclusivamente na área de música está associado a quem tinha um interesse muito alto em atuar na área.

Com relação à sua atuação profissional na área de música, a Tabela 20 informa a distribuição dos 64,29% dos egressos que afirmaram trabalhar no momento em que foi realizada a pesquisa.

Tabela 20: Atuação profissional na área de música.

| Atuação na área de música | Percentual (%) |
|---|-----------------------|
| Trabalha exclusivamente na área de música. | 27,27 |
| Trabalha na área de música, mas também atua em outra área profissional. | 22,73 |
| Tinha interesse em trabalhar na área de música, mas não encontrou oportunidades. | 18,18 |
| Nunca teve interesse em trabalhar na área de música. | 12,63 |
| Tinha interesse em trabalhar na área, mas encontrou oportunidades melhores em outras áreas. | 10,61 |
| Já trabalhou, mas encontrou oportunidades melhores em outra área. | 8,58 |
| Total | 100,00 |

Exatos 50% dos egressos inseridos profissionalmente estão inseridos na área de música, sendo que 27,27% trabalham exclusivamente na área de música e 22,73% atuam na área musical e em outra área profissional. Para os egressos que não atuam na área musical, o questionário apresentou quatro possibilidades de respostas: dos 50% que negaram trabalhar na área musical, apenas 12,63% afirmaram nunca ter interesse em trabalhar na área de música, buscando, conseqüentemente, o curso por outros motivos diferentes da inserção profissional na área de música; 8,59% afirmaram já ter trabalhado na área de música, mas encontraram oportunidades melhores em outras áreas; 10,61% afirmaram ter interesse em trabalhar na área de música, mas encontraram oportunidades melhores em outras áreas; e 18,18% disseram ter interesse na área, mas não encontraram oportunidades.

Considerando as opções da Tabela 20, que foram as opções de resposta à pergunta, suponho que 87,37% dos egressos em questão tinham expectativas em atuar na área, já que somente 12,63% indicaram nunca ter tido interesse em trabalhar na área de música. No entanto, somente 50% conseguiram atuar, lembrando que alguns ainda dividem a atuação na área com outra área profissional.

Dentre as opções dadas aos egressos que não atuam na área, em duas opções os egressos afirmam que encontraram oportunidades melhores de trabalho em outras áreas profissionais. Porém, na opção em que os egressos afirmaram ter interesse em trabalhar na área de música, mas não encontraram oportunidades, não se confirma que as oportunidades que os egressos encontraram em outras áreas profissionais sejam melhores do que as oferecidas pela área de música.

O teste de significância acusou que existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e a exigência de capacitação requerida no emprego ou ocupação atual do egresso (Qui-quadrado=9,95; $p=0.041$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem não trabalha na área de música está associado a quem tem uma exigência de capacitação inferior à recebida no curso técnico em que se formou. Esse resultado pode ser um indício de que existam egressos, dentre os que não atuam na área de música, que atuam em outras áreas profissionais em empregos ou ocupações que exigem um nível de escolaridade inferior ao recebido no curso técnico. Possivelmente, tais egressos não têm o emprego ou a ocupação que desejavam.

As opções indicadas pelos egressos que não atuam na área musical, excluindo a opção em que os egressos afirmam nunca ter tido interesse em atuar, podem indicar, como afirma Rocha-de-Oliveira (2012), uma disfunção da inserção profissional dos egressos dos CEM, uma vez que revelam que a área musical não ofereceu oportunidades para que os egressos se inserissem profissionalmente, ou as atividades que ofereceu não foram tão atrativas quanto as oportunidades de trabalho em outras áreas profissionais.

Comparando os resultados supracitados com outras pesquisas que envolvem a educação profissional técnica de nível médio, no geral e em música, o índice de egressos dos CEM que atuam na área de música (área em que fizeram o curso técnico) é menor que nos demais casos, uma vez que dos 64,29% dos egressos que afirmaram trabalhar na época da pesquisa, 32,14% afirmaram atuar na área de música. A Pesquisa Nacional de Egressos dos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de EPT, desenvolvida pela SETEC/MEC (BRASIL, 2009), apontou que 34% dos egressos desta

rede estavam trabalhando e 38% estava trabalhando e estudando, evidenciando, segundo o relatório, “a preocupação de que a educação continuada é fundamental para a empregabilidade” (BRASIL, 2009, p. 16). Desses egressos (72%), 49% estavam trabalhando exclusivamente na área do curso técnico cursado e 22% trabalhavam parcialmente. Já o resultado do *survey* realizado por Costa (2014), com os egressos do Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília (CEPEMB), apontou que a maioria dos egressos (59,60%) trabalha e estuda e 34,90% apenas trabalham. Desses egressos (94,50%), apenas 18,40% não trabalhavam com música na ocasião da pesquisa. As características dos egressos pesquisados por Costa (2014) apresentam diferenças das características dos egressos dos CEM. A amostra dos egressos dos CEPEMB apresentou praticamente a mesma porcentagem de homens (63,30%) que a amostra de egressos dos CEM apresentou de mulheres (64%). A predominância do gênero masculino, como foi tratada anteriormente, pode ter ligação direta com a atuação profissional dos egressos do CEPEMB, visto que o mercado de trabalho da área é predominantemente masculino. A faixa etária dos egressos do CEPEMB também é mais alta que a dos egressos dos CEM, uma vez que apresenta apenas 20,20% dos egressos abaixo dos 25 anos. Com relação à continuidade dos estudos musicais, como os egressos dos CEM, os egressos do CEPEMB buscaram mais a licenciatura do que o bacharelado em música, uma vez que 33,90% são licenciados em música, 19,30% têm graduação no instrumento e 13,80% são pós-graduados ou pós-graduandos em música, não ficando esclarecido se os últimos eram bacharéis ou licenciados.

Um dado que chama a atenção nos resultados de Costa (2014), mas que não poderá ser comparado com a presente pesquisa, visto que não foi solicitado tal dado aos egressos dos CEM, é que apenas 6,4% dos egressos do CEPEMB residem em cidades do interior do país, sendo que a maioria reside no Distrito Federal (77,10%) e os demais residem em outras capitais do país (10,10%) ou no exterior (6,4%). O que chama a atenção nesses dados é que, com relação aos CEM, todos estão localizados em cidades do interior de Minas Gerais, a uma distância mínima de 130 km da capital mineira. Não considero que todos os egressos permaneçam nas mesmas cidades nas quais fizeram o curso técnico, mas acredito que, da mesma forma que a maioria dos egressos do CEPEMB permanece no Distrito Federal, há a possibilidade da maioria dos egressos dos CEM permanecer na mesma cidade em que cursou o curso técnico, isto é, em cidades do interior.

A partir da possibilidade apresentada, que só poderá ser confirmada a partir de novas pesquisas, busco fazer uma comparação dos mercados de trabalho no Distrito Federal e nas cidades mineiras que abrigam os CEM. Ao entrevistar coordenadores, gestores e empregadores envolvidos com o curso técnico do CEPEMB, Costa (2014) traçou o mercado de trabalho para os egressos dos cursos técnicos de nível médio em Brasília. Os espaços laborativos mais citados pelos entrevistados foram o mercado de eventos, música ao vivo e aulas particulares, espaços que não exigem certificação em música para seus atuantes. As oportunidades de emprego para músicos oferecidas em Brasília, como o corpo estável de músicos da Orquestra do Teatro Nacional Cláudio Santoro e as bandas militares e de corporações existentes na cidade, exigem que o músico tenha graduação em música. Dentre as oportunidades ligadas à docência, que geralmente também dependem de graduação, estão as escolas públicas e privadas de educação básica (na educação básica brasileira as linguagens artísticas são oferecidas separadamente no ensino médio), e o ensino de música especializado em diversos níveis (fundamental, técnico, graduação e pós-graduação).

Durante a IV Mostra dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, na Oficina de Empreendedorismo por mim ministrada, propus um debate entre os membros de sete dos 12 CEM (Araguari, Juiz de Fora, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberlândia e Visconde do Rio Branco) sobre o mercado de trabalho para músicos de suas cidades e os cursos técnicos de música dos CEM (PIMENTEL, 2013). O objetivo da atividade foi discutir sobre o mercado de trabalho para músicos das cidades envolvidas e a vinculação dos cursos técnicos dos conservatórios locais às suas exigências e necessidades. Dentre os resultados, foi possível perceber que os panoramas do mercado de trabalho para músicos, apresentados por cada cidade representada na Oficina, não divergiram tanto em conteúdo, apenas em dimensão. Os participantes apontaram uma escassez de empregos para os músicos, sendo que os únicos empregos fixos que foram citados durante o debate (não contabilizamos os empregos ligados à licenciatura em música, como o ensino dos CEM e a educação básica) foram as bandas de música municipais (Uberlândia e São João Del Rei) e militares (Juiz de Fora e Montes Claros).

A atuação em eventos (casamentos, formaturas, missas, empresas, escolas, prefeituras, etc.) foi considerada por todos os representantes como a atividade mais lucrativa para os músicos em suas cidades. (...) Outras opções de atuação apontadas foram: música ao vivo em bares e restaurantes, participação em festivais, estúdios, aulas particulares,

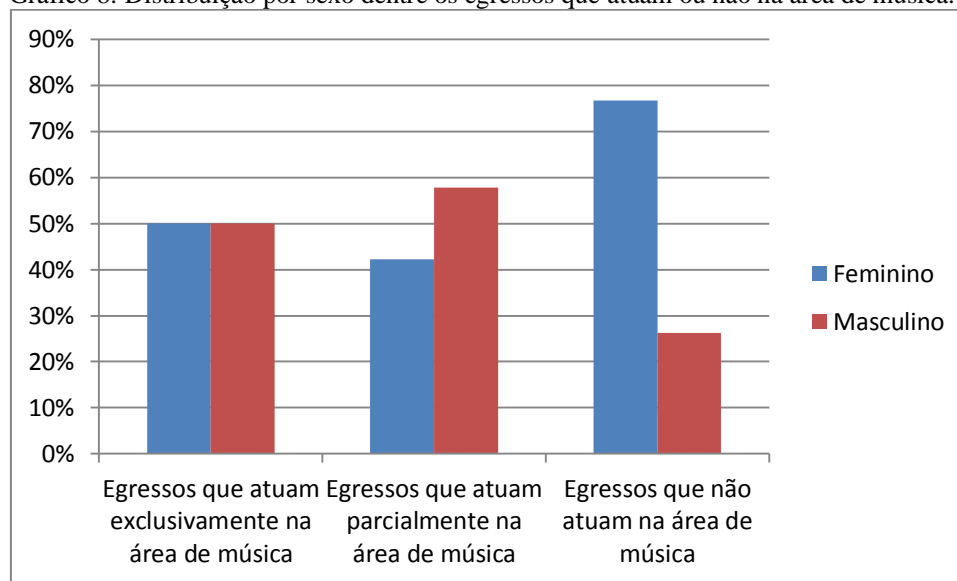
escolas particulares, assessoria de grupos e corais em igrejas, projetos sociais e regente de corais de empresas. (PIMENTEL, 2013, p. 1314).

É possível perceber que, apesar de as duas pesquisas apresentarem praticamente o mesmo mercado para o músico, em Brasília, as possibilidades de trabalho na área de música, inclusive a partir da continuidade dos estudos, são muito maiores do que nas cidades dos CEM. Faço tal afirmação considerando não apenas o maior oferecimento de empregos para os músicos, mas contando também que se trata da capital brasileira, com uma dimensão territorial e populacional superior à das cidades que abrigam os CEM, com uma vida cultural intensa, com maior estrutura e espaços culturais, que tem como consequência a maior visibilidade dos projetos culturais, que acabam atraindo mais incentivos financeiros. Como afirma Rubim (2011), um sistema cultural mais complexo, como o de Brasília, proporciona uma maior especificidade das atividades dos artistas, fator que pode amenizar a precarização do seu trabalho. Esses fatores podem influenciar a busca e permanência dos egressos no mercado de trabalho em música em suas localidades.

Retornando aos resultados dos CEM, busquei realizar testes de significância estatística, cruzando a variável dos egressos que atuam ou não na área de música com dados demográficos e outras variáveis anteriormente expostas. Apesar da população da pesquisa ser composta majoritariamente por jovens, os resultados dos testes revelaram que não existe associação significativa entre os egressos que trabalham ou não na área de música e as variáveis faixa etária (Qui-quadrado=1.21; $p=0.270$) e escolaridade (Qui-quadrado=9.85; $p=0.131$). Isso significa que a atuação dos egressos dos CEM na área de música independe da idade dos egressos ou da sua atual escolaridade.

Outro teste revelou que existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e sexo (Qui-quadrado=16.19; $p=0.00$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem não trabalha na área de música está associado ao sexo feminino. Esse resultado confirma características históricas da área e minha especulação de que o número excedente de mulheres dentre os egressos pode ter influenciado a inserção profissional na área de música. Alves (2003) aponta a variável sexo como um dos fatores que podem interferir na dificuldade de inserção em determinadas áreas, e, no caso da música, isso pode ser razoável. Ao comparar a distribuição por sexo dentre os egressos que atuam exclusivamente na área de música, egressos que atuam parcialmente na área e egressos que não atuam na área (Gráfico 8), essa influência torna-se ainda mais perceptível.

Gráfico 8: Distribuição por sexo dentre os egressos que atuam ou não na área de música.



O Gráfico 8 mostra que os egressos que afirmaram atuar exclusivamente na área de música se dividiram igualmente de acordo com o sexo. Dentre os egressos que afirmaram dividir as atividades musicais profissionais com outras atividades profissionais, 42,22% são mulheres e 57,78% são homens. Apesar de encontrarmos mais homens do que mulheres inseridos na área de música, a diferença encontrada no número de homens e mulheres é mínima em comparação ao que demonstram as pesquisas de Segnini (2013) e Pichoneri (2006), que apresentam porcentagem de mulheres inseridas no mercado abaixo de 30%. Esse resultado pode tanto corroborar Pichoneri (2006), que afirma que a mulher vem ganhando espaço na área de música, como pode ter relação com o número expressivo de mulheres obtido na amostra. Os egressos que estão inseridos em outras áreas profissionais se dividem em 73,74% de mulheres e 26,26% de homens, o que comprova que a maioria dos egressos que não atuam na área de música são mulheres.

Outro teste realizado constatou que há associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e quem estudava música antes de iniciar o curso técnico (Qui-quadrado=10.86; $p=0.04$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem não trabalha na área de música está associado a quem não estudava música antes de ingressar no curso técnico. Esse resultado pode indicar que os três anos de curso técnico de música podem não ser suficientes para que os egressos consigam se inserir profissionalmente na área de música. Daí vem a dificuldade da área em tratar os cursos técnicos de música como são tratados os demais cursos técnicos de nível médio.

Portanto, o resultado sugere a necessidade de uma formação musical mais prolongada para quem visa a profissionalização. A falta de oportunidades na área de música, apontada por alguns egressos, pode estar associada à qualificação desses egressos, uma vez que o período de três anos pode ser um tempo curto para eles se qualificarem e se envolverem com o universo musical, e não somente à falta de oportunidades de emprego ou trabalho.

Buscando averiguar se haveria diferenças na inserção profissional de acordo com o CEM de origem do egresso ou o seu instrumento de formação no curso técnico, foram aplicados testes de significância relacionando essas variáveis com quem trabalha ou não na área de música. Os resultados indicaram que não existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e o CEM no qual estudou (Qui-quadrado=19.53; $p=0.360$) e também o instrumento de formação do egresso (Qui-quadrado=50.90; $p=0.051$).

Da mesma forma, buscando correlacionar a atuação na área de música com a continuidade dos estudos musicais, averigui que existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e os egressos que deram continuidade aos seus estudos musicais (Qui-quadrado=47.10; $p=0.000$). Verifica-se pelos resíduos ajustados, como já era esperado, que quem trabalha exclusivamente na área de música está associado a quem deu continuidade aos estudos e quem não trabalha na área de música está associado a quem não deu.

Considerando apenas egressos que atuam na área de música, exclusivamente ou parcialmente, o tempo de atuação desses egressos na área de música varia de seis meses a 29 anos, como mostra a Tabela 21.

Tabela 21: Tempo de atuação na área de música.

| Tempo de atuação | Percentual (%) |
|-------------------------|-----------------------|
| De 6 meses a 5 anos | 53,00 |
| De 6 a 10 anos | 27,00 |
| De 11 a 15 anos | 14,00 |
| De 16 a 20 anos | 2,00 |
| De 21 a 25 anos | 3,00 |
| De 26 a 30 anos | 1,00 |
| Total | 100,00 |

Mais da metade dos egressos afirmou ter até cinco anos de atuação, o que indica que esses egressos se inseriram na área de música enquanto estudavam ou a partir do curso técnico concluído. Ao mesmo tempo, quase metade dos egressos afirmaram

que já atuavam na área antes de ingressar no curso. Relembrando os objetivos do curso técnico apontados pelo CNCT, estes têm como função não apenas o acesso imediato do seu egresso no mercado de trabalho como também a requalificação e reinserção no processo produtivo. A variação do tempo de atuação também indica que o curso técnico não é um pré-requisito para a inserção profissional na área de música, visto que alguns egressos já atuavam na área antes de ingressarem no curso.

Esse resultado confirma que, considerando que o processo de inserção profissional se inicia com a procura do indivíduo por um emprego, há egressos que iniciaram o seu processo de inserção profissional após o curso técnico e outros cujo processo de inserção profissional se iniciou anteriormente ao curso técnico. Tal fato corrobora com Alves (2003, p. 213), quando esta afirma que a relação entre a educação e o trabalho/emprego deixou de ser linear e consecutiva e tornou-se simultânea.

Os resultados também comprovam que no mínimo 47% dos egressos que atuam na área de música dividiam-se entre o curso técnico e a atuação profissional, uma vez que os egressos têm, no máximo, quatro anos de formados no curso técnico.³ Morato (2009, p. 268), que estudou graduandos em música que estudavam e trabalhavam durante a graduação, considera que a formação de quem estuda e trabalha não é delineada comodamente, ou seja, o aluno não leva o curso com menos seriedade que os demais e nem despreza a “construção de uma excelência musical ou didático-musical”.

Analisando as atividades profissionais dos egressos atuantes na área de música (Tabela 22), verifiquei que as únicas atividades que não foram assinaladas pelos egressos, ao serem questionados sobre quais as atividades profissionais, fixas ou sazonais, que eles exerciam na área de música, foram luteria, professor universitário e *roadies*⁴ ou técnico de som.

³ Quando afirmo que “no mínimo 47%” dos egressos trabalhavam enquanto estudavam, considero que os egressos que concluíram o curso em 2012, tinham, na época da coleta de dados, menos de dois anos de formados, havendo a possibilidade de alguns egressos que afirmam atuar de 6 meses a 5 anos também trabalharem enquanto alunos. Porém, os dados não são precisos.

⁴ Profissionais que atuam nos bastidores de shows e espetáculos como diretores de palco, carregando equipamentos e tratando de adversidades ocorridas durante o evento.

Tabela 22: Atividades profissionais dos egressos atuantes na área de música.

| Atividades profissionais | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Ensino particular em espaços não-formais de ensino | 46,50 |
| Instrumentista | 34,70 |
| Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) | 29,70 |
| Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo) | 24,80 |
| Cantor | 22,80 |
| Ensino em conservatório | 16,80 |
| Ensino em escola de educação básica | 16,80 |
| Banda autoral | 15,80 |
| Corais ou grupos vocais | 15,80 |
| Projetos sociais que envolvam a música | 15,80 |
| Banda tributo ou cover | 14,90 |
| Orquestras e outros grupos instrumentais | 14,90 |
| Projetos culturais na área de música | 14,90 |
| Arranjador | 11,90 |
| Ensino em escola de música particular | 11,90 |
| Orquestra sinfônica, banda municipal ou militar ou coral (emprego público) | 8,90 |
| Banda ou orquestra de baile | 7,90 |
| Produção fonográfica (gravadora) | 7,90 |
| Regência de corais | 6,90 |
| Estúdio de ensaio ou de gravação | 5,90 |
| Edição musical | 5,00 |
| Compositor | 5,00 |
| Direção artística (show ou disco) | 5,00 |
| Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora) | 4,00 |
| Bandas marciais | 4,00 |
| Fanfarras | 4,00 |
| Regência de bandas | 4,00 |
| Outros | 4,00 |
| Música para publicidade | 3,00 |
| Sonorização para eventos | 2,00 |
| Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios | 2,00 |
| Produção executiva (empresário ou agente) | 2,00 |
| Organização de eventos (festivais, prêmios, shows) | 2,00 |
| Loja e/ou distribuição de discos | 1,00 |
| DJ (rádio, show, festa ou boate) | 1,00 |
| Regência de orquestras | 1,00 |
| Fabricação e reparo de instrumentos (luteria) | - |
| Ensino superior | - |
| Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros | - |

*Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

As opções mais indicadas foram: professor particular (46,53%); instrumentista (34,65%); música para eventos (29,70%); música ao vivo (24,75%); e cantor (22,77%). Cada egresso que atua na área de música, tanto exclusivamente como atuando também em outra área profissional, indicou de uma a dez atividades, numa média de quatro atividades por egresso para os egressos que atuam exclusivamente na área de música e uma média de três atividades para os egressos que atuam em duas áreas profissionais. A diversidade de atividades apontadas pelos egressos pode ser um indício da precarização e flexibilização do mercado de trabalho musical, uma vez que os

egressos talvez precisem se envolver com diversas atividades para conseguir se manter na área, confirmando as considerações de Segnini (2009; 2011; 2012) e Salazar (2010). A juvenildade dos egressos pode também influenciar tal resultado, uma vez que a estabilidade profissional demanda tempo. O conjunto das atividades de cada egresso compõe a sua ocupação.

Dentre os egressos que indicaram atividades de performance dentre as atividades profissionais que exercem, foi solicitado que, novamente, indicassem os instrumentos musicais que executam nessas atividades. Os alunos listaram de um a 11 instrumentos, com média de 2,22 instrumentos por aluno. Como nas atividades musicais anteriores ao curso, alguns egressos citaram instrumentos de famílias e características distintas. Isso pode ser um reflexo da flexibilização do trabalho do músico, que, dependendo do trabalho que exerce, lhe são exigidas várias habilidades, dentre elas, tocar mais de um instrumento.

Os resultados que delineiam a inserção profissional dos egressos dos CEM no decorrer desta análise, até o presente momento, vão ao encontro das considerações de Alves (2003), que define a inserção profissional como um processo, um percurso, e de Rocha-de-Oliveira (2012), que ressalta que não se pode considerar apenas uma forma de inserção profissional, visto que os jovens não percorrem mais uma trajetória profissional linear, da escola/universidade para o trabalho, mas, sim, um “mosaico” de trajetórias. O último autor comenta também que a inserção ocorre mesmo que os egressos de alguma área não encontrem empregos que condizem com sua formação. Nesse caso, pode-se dizer que houve uma disfunção da inserção profissional. A inserção profissional dos egressos dos CEM se mostra, até o momento, multifacetada e dependente de fatores variados como o interesse pessoal, a formação musical anterior e as oportunidades encontradas na área de música.

5.6.As condições de trabalho dos egressos

Como foi abordado, o emprego formal vem deixando de ser uma garantia na inserção profissional dos indivíduos e vem abrindo espaço para outras formas de trabalho. A partir disso, emerge o conceito de ocupação, que vem a ser o conjunto de atividades profissionais de um indivíduo. Esse contexto, porém, é caracterizado pela flexibilização e pela precarização do trabalho. Busquei, então, reunir resultados que identificassem as condições de trabalho dos egressos dos CEM. A Tabela 23 mostra

que, apesar de mais da metade dos egressos (64,54%) afirmar ter escolaridade acima do curso técnico concluído, somente 31,47% afirmaram que a exigência de capacitação profissional em sua atividade profissional é superior à capacitação recebida no curso técnico.

Tabela 23: Exigência de capacitação profissional dos egressos.

| Exigência de capacitação | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Inferior à recebida no curso técnico em que se formou. | 19,80 |
| Compatível com a recebida no curso técnico em que se formou. | 48,73 |
| Superior à recebida no curso técnico em que se formou. | 31,47 |
| Total | 100,00 |

Ao comparar esse resultado com o nível de escolaridade, percebe-se que, apesar de apenas 35,46% dos egressos terem mantido a escolaridade obtida ao concluir o curso técnico (ensino médio), 19,80% afirmam que sua ocupação atual lhe exige uma capacitação inferior à recebida no curso técnico e 48,73% afirmam que a capacitação exigida é compatível com a recebida no curso técnico. Da mesma forma, apesar de 64,54% terem afirmado ter um nível de escolaridade superior ao ensino médio, apenas 31,47% afirmam que sua ocupação atual lhe exige uma capacitação superior à recebida no curso técnico. Analiso esse resultado por dois caminhos. Primeiro, o resultado pode ter relação com a avaliação positiva que os egressos fizeram dos CEM, uma vez que, atuando na área de música, os conhecimentos adquiridos durante a graduação em música podem não ter superado o nível dos conhecimentos adquiridos durante o curso técnico. Segundo, o resultado pode indicar também que, apesar de terem dado continuidade aos estudos, buscando provavelmente uma progressão em outra carreira ou na carreira musical, os egressos não encontraram empregos ou postos de trabalho compatíveis com a sua escolaridade. Isso, mais uma vez, sinaliza que alguns egressos dos CEM não apenas não se inseriram na área por falta de oportunidades na área de música, como também não encontraram oportunidades melhores em outras áreas de atuação.

A Tabela 24 informa a distribuição dos egressos de acordo com o seu vínculo empregatício.

Tabela 24: Vínculo empregatício dos egressos. (continua)

| Vínculo empregatício | Percentual (%) |
|---------------------------------|-----------------------|
| Empregado com carteira assinada | 21,83 |
| Empregado sem carteira assinada | 7,61 |
| Funcionário público concursado | 18,27 |
| Autônomo/Prestador de serviços | 21,32 |
| Em contrato temporário | 11,17 |

Tabela 24: Vínculo empregatício dos egressos. (conclusão)

| Vínculo empregatício | Percentual (%) |
|---------------------------------|-----------------------|
| Estagiário | 7,11 |
| Proprietário de empresa/negócio | 3,05 |
| Outro | 9,64 |
| Total | 100,00 |

De acordo com o vínculo empregatício informado pelos egressos, verifiquei que menos de um quarto destes (24,37%) trabalha por conta própria, resultado obtido ao somar o vínculo autônomo/prestador de serviços (21,32%) com o vínculo proprietário de empresa/negócio (3,05%). Já 58,88% dos egressos (empregados com e sem carteira assinada, funcionário público concursado e em contrato temporário) trabalham vinculados a empresas ou ao Estado, numa relação de empregado e empregador, isto é, de emprego. Desses egressos, 18,27% afirmaram serem funcionários públicos concursados e 21,83% empregados com carteira assinada, vínculos que pressupõem uma estabilidade no emprego. Alguns egressos afirmaram que são empregados sem carteira assinada (7,61%) ou trabalham sob contrato temporário (11,17%), opções que dão indícios da precariedade e instabilidade das relações de trabalho. Os demais egressos afirmaram ser estagiários (7,11%) e os egressos que indicaram a opção “outro” (9,64%) acrescentaram o vínculo de bolsista, ambos vínculos ligados à condição de estudante, em processo de formação.

Existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e seu vínculo empregatício (Qui-quadrado=13,24; $p=0.000$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem trabalha exclusivamente na área de música está associado a quem é autônomo ou prestador de serviço e quem não trabalha na área de música está associado a quem tem emprego com carteira assinada. Esse resultado corrobora Segnini (2011), que afirma que o mercado de trabalho para músicos é um mercado autônomo e que as possibilidades de emprego estão cada vez mais distantes dos músicos. Como quem não trabalha na área de música está associado a quem tem emprego com carteira assinada e quem trabalha exclusivamente com a música está associado a quem é autônomo ou prestador de serviço, a não inserção profissional de parte dos egressos na área de música pode estar associada à busca por uma estabilidade profissional que o emprego com carteira assinada concede e que, na maioria das vezes, não é encontrada na carreira musical.

A maioria dos egressos (64,70%) trabalha acima de 20 horas semanais, conforme apresenta a Tabela 25.

Tabela 25: Carga horária de trabalho dos egressos.

| Carga horária | Percentual (%) |
|----------------------|-----------------------|
| Até 10 | 11,20 |
| 11-20 | 24,10 |
| 21-30 | 16,60 |
| 31-40 | 29,40 |
| >40 | 18,70 |
| Total | 100,00 |

Existe associação significante entre quem trabalha ou não na área de música e sua carga horária de trabalho (Qui-quadrado=5,95; $p=0.015$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem trabalha exclusivamente na área de música está associado a uma carga horária de 11 a 20 horas de trabalho. Ressalto que 44,48% dos egressos afirmaram que se dividem entre o trabalho e o estudo e é provável que isso interfira na carga horária dos egressos, sem contar que, no caso dos músicos, o estudo faz parte de sua rotina ao longo da carreira, sem contar as horas de ensaios, que podem não ser totalmente contabilizadas na carga horária de trabalho.

Ao estudar jovens músicos egressos de conservatórios de música, Weller (2014) considerou que as realidades econômicas conduzem escolhas conscientes desses egressos, que desenvolvem suas carreiras de acordo com suas metas dentro de um campo dinâmico. Com relação ao rendimento mensal dos egressos dos CEM, a Tabela 26 apresenta a distribuição dos egressos, tendo como base o salário mínimo vigente no ano de 2014 (R\$724,00).

Tabela 26: Rendimento mensal dos egressos.

| Rendimento mensal | Percentual (%) |
|---|-----------------------|
| Até 1 salário mínimo | 27,92 |
| Até 2 salários mínimos (R\$ 1.448,00) | 34,01 |
| Até 3 salários mínimos (R\$ 2.172,00) | 12,18 |
| Até 4 salários mínimos (R\$ 2.896,00) | 7,11 |
| Até 5 salários mínimos (R\$ 3.620,00) | 5,58 |
| Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.344,00) | 6,09 |
| Não sabe responder. | 7,11 |
| Total | 100,00 |

Os resultados apontaram que 61,93% recebem até dois salários mínimos (R\$1.448,00), sendo que 27,92% afirmaram receber até um salário mínimo. Dados do IBGE (BRASIL, 2014) apontam que o rendimento médio do trabalhador no Brasil, sem qualquer tipo de separação por nível de escolaridade, em agosto de 2014, mês em que se encerrou a coleta de dados da pesquisa, foi de R\$ 2.055,55. Comparando com o rendimento médio do trabalhador brasileiro, chama a atenção que o salário da maioria

dos egressos está muito aquém dessa média. Não existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e o salário (Qui-quadrado=11,28; $p=0.493$). Portanto, o salário da maioria dos egressos dos cursos técnicos está abaixo da média nacional, independentemente destes estarem inseridos na área de música ou não.

Do total de egressos, 46,70% dos egressos consideram que o seu salário esteja na média do mercado, 36,04%, abaixo da média e apenas 7,11% consideram que o seu salário esteja acima da média do mercado (Tabela 27).

Tabela 27: Opinião dos egressos sobre seus salários.

| Opinião sobre salário | Percentual (%) |
|------------------------------|-----------------------|
| Acima da média do mercado | 7,11 |
| Na média do mercado | 46,70 |
| Abaixo da média do mercado | 36,04 |
| Não sabe responder. | 10,15 |
| Total | 100,00 |

Por outro lado, o teste de significância mostrou que existe associação significativa entre quem trabalha ou não na área de música e sua opinião sobre o seu salário (Qui-quadrado=9,96; $p=0.02$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem não trabalha na área de música está associado a quem considera que seu salário está dentro da média do mercado. Esse resultado pode, mais uma vez, indicar uma estabilidade profissional que a área de música não concede ao egresso. Também foi possível perceber através do teste que nenhum egresso que atua exclusivamente na área de música considerou que o seu salário está acima da média do mercado.

Apesar dos salários baixos, 64,98% dos egressos afirmaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com a sua atividade profissional atual (Tabela 28).

Tabela 28: Satisfação dos egressos com relação à sua atividade profissional.

| Nível de satisfação sobre a atividade profissional | Percentual (%) |
|---|-----------------------|
| Muito satisfeito | 13,20 |
| Satisfeito | 51,78 |
| Indiferente | 14,72 |
| Insatisfeito | 16,75 |
| Muito insatisfeito | 2,54 |
| Não sabe responder. | 1,02 |
| Total | 100,00 |

Como os salários dos egressos se apresentavam baixos, em comparação com a média nacional, busquei relacionar essa variável a outras variáveis que pudessem me

apontar caminhos para explicar esse fenômeno. Descrevo a seguir os resultados dos testes.

O salário dos homens é historicamente mais alto do que o das mulheres. Dados do IBGE apontam que, em 2012, os salários dos homens eram 25,30% mais altos que os salários das mulheres. Apesar da possibilidade do número maior de mulheres ser um indício dos salários baixos, o teste não encontrou associação significativa entre salário e sexo (Qui-quadrado=12.19; $p=0.058$). Porém, outro teste verificou que existe associação significativa entre o salário e a faixa etária (Qui-quadrado=39.28; $p=0.000$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem recebe até um salário mínimo está associado a quem tem menos de 20 anos e quem ganha mais de quatro salários mínimos está associado a quem tem entre 41 e 50 anos. Isso me leva a supor que os salários baixos têm ligação estreita com o público jovem de egressos dos CEM (25,56% dos egressos têm até 20 anos), que estão iniciando o seu percurso de inserção profissional.

Os resultados de outros testes auxiliam na confirmação de minha suposição. Existe associação significativa entre salário e o trabalho que o egresso exercia antes de iniciar o curso técnico (Qui-quadrado=16.6; $p=0.028$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem recebe até um salário mínimo está associado a quem não trabalhava e quem ganha mais de quatro salários mínimos está associado a quem trabalhava na área de música. O teste comprova que os salários mais baixos são daqueles cuja inserção profissional é mais recente. Dos egressos que afirmaram atuar na área de música antes de ingressar no curso técnico, apenas 3,12% não atuam na área, 21,88% atuam parcialmente e 75% atuam exclusivamente na área de música. Portanto, há egressos atuando na área musical que ganham acima de quatro salários mínimos, ficando acima da média nacional.

Outro teste apontou a existência de associação significativa entre salário e a carga horária de trabalho do egresso (Qui-quadrado=42.58; $p=0.00$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem recebe até um salário mínimo está associado a quem trabalha até 10 horas por semana. Logo, quem recebe até um salário mínimo dentre os egressos dos CEM tem uma carga horária mais baixa e tem menos de 20 anos. Outro dado a ser acrescentado são os 7,11% dos egressos que afirmaram ser estagiários, vínculo ligado a estudantes, que normalmente tem uma carga horária mais baixa e com remuneração também mais baixa.

Outros testes buscaram identificar relações entre o salário e a exigência de capacitação, a opinião sobre o salário e o nível de satisfação com o trabalho. O primeiro

teste verificou que existe associação significativa entre salário e a exigência de capacitação (Qui-quadrado=21.07; $p=0.003$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem recebe mais de quatro salários mínimos está associado a quem tem uma exigência de capacitação superior à recebida no curso técnico. O segundo teste comprovou que existe associação significativa entre salário e a opinião sobre o salário (Qui-quadrado=38.36; $p=0.00$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem recebe mais de quatro salários mínimos está associado a quem considera os seus salários acima da média de mercado. O terceiro teste encontrou associação significativa entre salário e o nível de satisfação com o trabalho (Qui-quadrado=23.24; $p=0.002$). Verifica-se pelos resíduos ajustados que quem recebe até um salário mínimo está associado a quem está insatisfeito ou muito insatisfeito e quem ganha mais de quatro salários mínimos está associado a quem está satisfeito ou muito satisfeito. Tais resultados comprovam que os salários mais altos são para empregos ou ocupações que exigem uma capacitação superior à recebida pelo egresso no curso técnico e que, como já era esperado, os salários influenciam a satisfação com o trabalho, mas, como afirma Alves (2003), não são a única medida para a satisfação com o trabalho, afirmação corroborada pelos níveis de satisfação com o trabalho dos egressos dos CEM (64,98%), apesar de a maioria dos salários estarem abaixo do rendimento médio nacional.

Os resultados dos testes me levam a deduzir que o número de egressos mais jovens e em início de carreira contribui para os salários mais baixos e as condições de trabalho mais precárias observadas pela carga horária, pelos vínculos empregatícios e pela exigência de capacitação. Os resultados da análise das condições de trabalho dos egressos dos CEM mostram que existe uma tendência dos egressos atuantes na área de música atuar como autônomos, o que pode demonstrar a falta de emprego (e não de trabalho) na área, já apontada por Segnini (2011). Existe a possibilidade desse fato afastar aqueles egressos que priorizam a estabilidade que os empregos com carteira assinada ou o funcionalismo público garantem, no que diz respeito a salários fixos e garantia do cumprimento das leis trabalhistas.

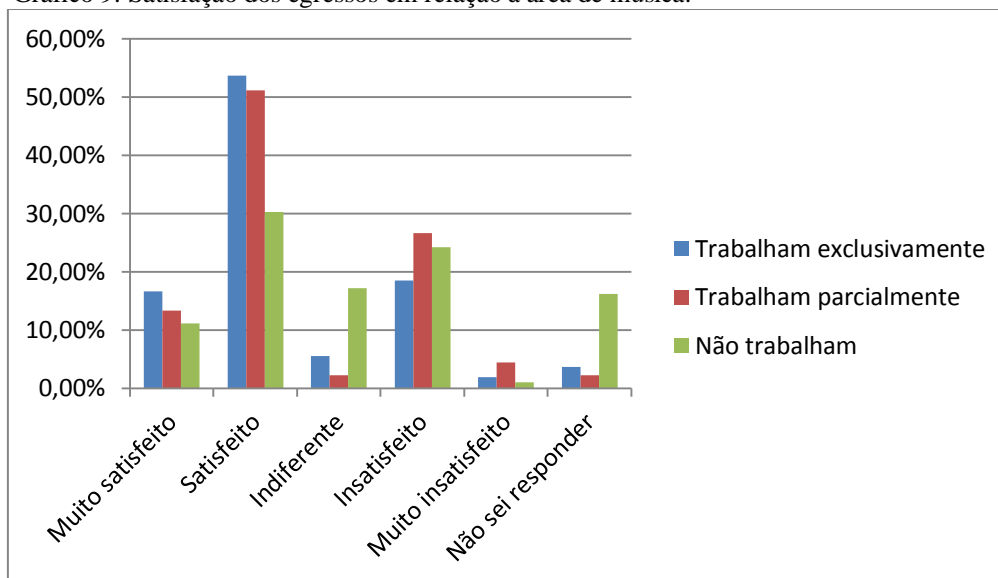
5.7.Os egressos e o mercado de trabalho em música

Como foi constatado na revisão de literatura que os trabalhos da área que tratavam da formação e atuação dos egressos dos cursos técnicos priorizavam a formação técnica em detrimento do mercado de trabalho, propus-me a tratar nesta

pesquisa sobre a inserção profissional, o que me proporcionaria, dentre outras finalidades, conhecer melhor a relação do egresso com o mercado de trabalho em música. Desse modo, em diversos momentos do questionário foi solicitada a sua opinião sobre as características do mercado de trabalho em música e outros fatores que contribuíssem para analisar como os egressos se relacionam com esse mercado.

Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos egressos se diz satisfeita com sua atividade profissional atual, dentro ou fora da área de música. O resultado contrasta com os salários abaixo da média brasileira da maioria dos egressos, o que indica que a satisfação em relação ao trabalho não depende exclusivamente da estabilidade ou retorno financeiro que aquele trabalho garante. O Gráfico 9 apresenta a satisfação dos egressos, como técnicos em instrumento ou canto, em relação à área de música.

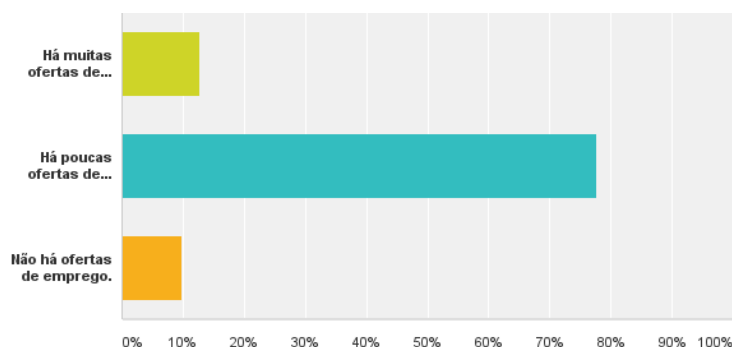
Gráfico 9: Satisfação dos egressos em relação à área de música.



A maioria dos egressos que atuam exclusivamente (70,37%) ou parcialmente (64,44%) na área se diz satisfeita ou muito satisfeita com a área profissional da música. Apesar disso, os egressos que mais se declararam como insatisfeitos com a área foram os egressos que atuam parcialmente na área de música (26,67%), acima dos egressos que não trabalham na área (24,24%), o que pode indicar que tais egressos atuam em duas áreas profissionais por não conseguirem manter-se apenas na área de música. Dos egressos que não trabalham na área, 17,17% afirmam ser indiferentes à área de música e 16,16% não souberam responder à questão.

Perguntados sobre como são as ofertas de emprego (relação entre empregado e empregador) da área de música na região em que vivem (Gráfico 10), 77,60% dos egressos afirmaram que há poucas ofertas de emprego, 9,74% afirmam que não há ofertas de emprego e apenas 12,66% afirmam ter muitas ofertas de emprego.

Gráfico 10: Ofertas de emprego da área de música na região em que o egresso vive.



Apesar de a maioria dos egressos afirmar que a área musical oferece poucas oportunidades de emprego, ao serem questionados sobre quais são as oportunidades profissionais (fixas ou sazonais) da área de música que eles identificam na região em que vivem (Tabela 29), os egressos indicaram todas as alternativas propostas. Isso indica que, apesar dos poucos empregos que existem na área, existe uma diversidade de oportunidades de trabalho para os egressos. Esse resultado corrobora o fato dos egressos que trabalham exclusivamente na área de música atuarem, em sua maioria, de forma autônoma e indicarem várias atividades profissionais. As atividades mais indicadas pelos egressos foram: ensino no conservatório (60,70%), música para eventos (57,80%), música ao vivo (54,20%) e comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios (40,60%).

Tabela 29: Oportunidades profissionais (fixas ou sazonais) da área de música que os egressos identificam na região em que vivem. (continua)

| Oportunidades profissionais da área de música | Percentual (%) |
|--|----------------|
| Ensino em conservatório | 60,70 |
| Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) | 57,80 |
| Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo) | 54,20 |
| Ensino particular em espaços não-formais de ensino | 47,40 |
| Instrumentista | 46,40 |
| Ensino em escola de música particular | 44,50 |
| Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios | 40,60 |
| Sonorização para eventos | 39,60 |
| Cantor | 39,60 |
| Corais ou grupos vocais | 39,60 |
| Projetos culturais na área de música | 36,40 |

Tabela 29: Oportunidades profissionais (fixas ou sazonais) da área de música que os egressos identificam na região em que vivem. (conclusão)

| Oportunidades profissionais da área de música | Percentual (%) |
|--|----------------|
| Projetos sociais que envolvam a música | 36,40 |
| Banda tributo ou cover | 35,40 |
| Orquestra sinfônica, banda municipal ou militar ou coral (emprego público) | 33,10 |
| Banda autoral | 32,50 |
| DJ (rádio, show, festa ou boate) | 31,20 |
| Ensino em escola de educação básica | 31,20 |
| Banda ou orquestra de baile | 30,50 |
| Orquestras e outros grupos instrumentais | 27,90 |
| Ensino superior | 24,00 |
| Regência de corais | 23,70 |
| Arranjador | 19,20 |
| Música para publicidade | 17,20 |
| Organização de eventos (festivais, prêmios, shows) | 17,20 |
| Fabricação e reparo de instrumentos (luteria) | 16,60 |
| Estúdio de ensaio ou de gravação | 16,20 |
| Fanfarras | 15,60 |
| Loja e/ou distribuição de discos | 14,90 |
| Regência de bandas | 14,60 |
| Edição musical | 13,60 |
| Compositor | 13,30 |
| Produção fonográfica (gravadora) | 11,70 |
| Regência de orquestras | 11,00 |
| Bandas marciais | 8,40 |
| Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros | 7,80 |
| Direção artística (show ou disco) | 7,10 |
| Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora) | 6,50 |
| Produção executiva (empresário ou agente) | 5,80 |
| Outros | 2,90 |

*Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Foi solicitado aos egressos que expusessem sua opinião sobre como o mercado remunera os profissionais da música (Tabela 30).

Tabela 30: Opinião dos egressos sobre como o mercado remunera os profissionais da música.

| Opinião sobre mercado da música | Percentual (%) |
|---------------------------------|----------------|
| Melhor que outras áreas | 1,30 |
| Equivalente a outras áreas | 19,81 |
| Pior que outras áreas | 65,58 |
| Não sabe responder. | 13,31 |
| Total | 100,00 |

A maior parte dos egressos (65,58%) considera que o mercado remunera os profissionais da música pior que as outras áreas. É perceptível, portanto, uma visão negativa do mercado de trabalho em música, em termos de salário, por parte dos egressos. Os egressos não veem muitas ofertas de emprego na região em que vivem, apesar de indicarem diversas oportunidades profissionais da área, e acreditam que os músicos não são remunerados como deveriam ser. Esse resultado corrobora os

resultados sobre os salários dos egressos, que, de modo geral, estão abaixo da média nacional. Corroboram também as asserções de Lima (2003) e Jardim (2009) sobre a desvalorização e marginalização da música como atividade profissional. Foi possível perceber que, apesar de haver egressos que atuam na área musical e que ganham acima de quatro salários mínimos, são os egressos que não atuam na área quem mais considera que os seus salários estão de acordo com a média do mercado e nenhum egresso que atua exclusivamente na área de música considera que o seu salário esteja acima da média do mercado.

Busquei apurar a relação que os egressos que afirmaram não estar trabalhando na ocasião da pesquisa, isto é, egressos que somente estudam, que não trabalham nem estudam, que são aposentados e que indicaram a alternativa “outro”, têm com a música. A Tabela 31 informa os motivos que levaram esses egressos a não atuarem profissionalmente na área de música na época da pesquisa.

Tabela 31: Motivos que levaram os egressos a não atuarem na área de música.

| Motivos para não atuar na área de música | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Falta de tempo, porque ainda estuda ou trabalha em outra área. | 43,64 |
| Falta de oportunidades | 41,82 |
| Baixa remuneração | 28,18 |
| Ainda está estudando | 25,45 |
| Nunca teve interesse | 17,27 |
| Condições de trabalho precárias | 11,82 |
| Outro | 7,27 |

***Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.**

Apenas 17,27% desses egressos indicaram que nunca tiveram interesse em atuar na área de música. A opção que os egressos mais indicaram foi a não atuação por falta de tempo (43,64%), pois ainda estudam ou trabalham em outra área, o que demonstra que a área musical pode não ser prioridade profissional para esses egressos. Outros 25,45% dos egressos afirmaram que ainda estão estudando, o que abre a possibilidade para uma futura inserção profissional na área. Os egressos que indicaram as opções “falta de oportunidades” (41,82%), “condições de trabalho precárias” (11,82%) e “baixa remuneração” (28,18%) ressaltam características negativas do mercado de trabalho musical.

Aos mesmos egressos foi perguntado se eles ainda pretendem atuar profissionalmente na área (Tabela 32).

Tabela 32: Intenção dos egressos sobre atuação futura na área de música.

| Pretensão em atuar na área de música | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Pretende conciliar o trabalho na área de música com outras atividades profissionais. | 33,03 |
| Não sabe. | 33,03 |
| Não pretende atuar na área de música. | 20,18 |
| Pretende atuar integralmente na área de música. | 13,76 |
| Total | 100,00 |

Os resultados mostram que 33,03% dos egressos afirmaram não saber se pretendem atuar ou não. Dos egressos que afirmaram pretender trabalhar na área, 13,76% afirmam que pretendem atuar integralmente na área e 33,03% pretendem conciliar o trabalho na área de música com outra área profissional, o que pode demonstrar interesse e prioridade desses egressos por outras áreas de atuação.

Dos egressos que afirmaram não estar trabalhando na ocasião da pesquisa, 49,09% afirmaram exercer alguma atividade não remunerada na área de música (que pode ser considerada trabalho em atividade econômica pelo IBGE). A Tabela 33 apresenta as atividades não remuneradas que os egressos exercem.

Tabela 33: Atividades não remuneradas dos egressos.

(continua)

| Atividades não remuneradas | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Corais ou grupos vocais | 40,0% |
| Instrumentista | 34,5% |
| Orquestras e outros grupos instrumentais | 27,3% |
| Cantor | 20,0% |
| Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) | 18,2% |
| Banda tributo ou cover | 12,7% |
| Outros | 12,7% |
| Banda autoral | 10,9% |
| Projetos sociais que envolvam a música | 9,1% |
| Compositor | 7,3% |
| Arranjador | 7,3% |
| Ensino particular em espaços não-formais de ensino | 7,3% |
| Projetos culturais na área de música | 5,5% |
| Banda ou orquestra de baile | 3,6% |
| Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo) | 3,6% |
| Fanfarras | 3,6% |
| Estúdio de ensaio ou de gravação | 3,6% |
| Regência de corais | 3,6% |
| Sonorização para eventos | 1,8% |
| Edição musical | 1,8% |
| Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios | 1,8% |
| DJ (rádio, show, festa ou boate) | 1,8% |
| Ensino em escola de música particular | 1,8% |
| Organização de eventos (festivais, prêmios, shows) | 1,8% |
| Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros | 1,8% |
| Produção fonográfica (gravadora) | - |
| Loja e/ou distribuição de discos | - |
| Fabricação e reparo de instrumentos (luteria) | - |
| Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora) | - |
| Música para publicidade | - |

Tabela 33: Atividades não remuneradas dos egressos.

(conclusão)

| Atividades não remuneradas | Percentual (%) |
|--|-----------------------|
| Orquestra sinfônica, banda municipal ou militar ou coral (emprego público) | - |
| Bandas marciais | - |
| Ensino superior | - |
| Ensino em conservatório | - |
| Ensino em escola de educação básica | - |
| Direção artística (show ou disco) | - |
| Produção executiva (empresário ou agente) | - |
| Regência de bandas | - |
| Regência de orquestras | - |

*Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Os egressos que exercem atividades não remuneradas apontaram menos atividades que os egressos que exercem atividades remuneradas e, em sua maioria, atividades que envolvem performance musical. As atividades que os egressos mais indicaram foram: corais ou grupos vocais (40,00%); instrumentista (34,50%); orquestras e outros grupos instrumentais (27,30%) e cantor (20,00%). Desse modo, os resultados indicam que, mesmo não atuando profissionalmente, a música se faz presente na vida de alguns egressos, que não deixaram de tocar e cantar, utilizando os conhecimentos adquiridos no curso técnico.

Em todas as vezes em que foi solicitado ao egresso que indicasse atividades da área de música, quer seja em atividades musicais anteriores ao curso técnico, oportunidades profissionais da região, atividades profissionais ou atividades não remuneradas, foram apresentadas aos egressos as mesmas opções de atividades. A Tabela 34 compara as atividades musicais indicadas pelos egressos, a partir das quatro situações relatadas acima. É importante lembrar que 26,52% apontaram suas atividades musicais anteriores no momento da pesquisa, 100% dos egressos emitiram sua opinião sobre as oportunidades profissionais da região em que vivem, 32,14% indicaram suas atividades profissionais na área de música (metade dos 64,29% dos egressos que trabalham) e 34,71% dos egressos que não atuam profissionalmente apontaram suas atividades musicais não remuneradas.

Tabela 34: Comparação entre as atividades indicadas pelos egressos em atividades musicais anteriores ao curso técnico, oportunidades profissionais da região, atividades profissionais ou atividades não remuneradas.

| | Atividades musicais anteriores | Oportunidades profissionais da região | Atividades profissionais dos egressos | Atividades não remuneradas |
|--|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|
| Banda autoral | 15,7% | 32,5% | 15,8% | 10,9% |
| Banda tributo ou cover | 20,5% | 35,4% | 14,9% | 12,7% |
| Banda ou orquestra de baile | 15,7% | 30,5% | 7,9% | 3,6% |
| Sonorização para eventos | 2,4% | 39,6% | 2,0% | 1,8% |
| Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo) | 19,3% | 54,2% | 24,8% | 3,6% |
| Produção fonográfica (gravadora) | 2,4% | 11,7% | 7,9% | |
| Edição musical | 3,6% | 13,6% | 5,0% | 1,8% |
| Loja e/ou distribuição de discos | 1,2% | 14,9% | 1,0% | |
| Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios | 1,2% | 40,6% | 2,0% | 1,8% |
| Fabricação e reparo de instrumentos (luteria) | | 16,6% | | |
| Instrumentista | 38,6% | 46,4% | 34,7% | 34,5% |
| Cantor | 24,1% | 39,6% | 22,8% | 20,0% |
| Compositor | 8,4% | 13,3% | 5,0% | 7,3% |
| Arranjador | 8,4% | 19,2% | 11,9% | 7,3% |
| Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora) | 1,2% | 6,5% | 4,0% | |
| Música para publicidade | 2,4% | 17,2% | 3,0% | |
| Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.) | 34,9% | 57,8% | 29,7% | 18,2% |
| DJ (rádio, show, festa ou boate) | | 31,2% | 1,0% | 1,8% |
| Orquestra sinfônica, banda municipal ou militar ou coral (emprego público) | 10,8% | 33,1% | 8,9% | |
| Orquestras e outros grupos instrumentais | 18,1% | 27,9% | 14,9% | 27,3% |
| Bandas marciais | 6,0% | 8,4% | 4,0% | |
| Fanfarras | 4,8% | 15,6% | 4,0% | 3,6% |
| Corais ou grupos vocais | 28,9% | 39,6% | 15,8% | 40,0% |
| Ensino particular em espaços não-formais de ensino | 25,3% | 47,4% | 46,5% | 7,3% |
| Ensino superior | | 24,0% | | |
| Ensino em escola de música particular | 13,3% | 44,5% | 11,9% | 1,8% |
| Ensino em conservatório | 6,0% | 60,7% | 16,8% | |
| Ensino em escola de educação básica | 7,2% | 31,2% | 16,8% | |
| Estúdio de ensaio ou de gravação | 6,0% | 16,2% | 5,9% | 3,6% |
| Direção artística (show ou disco) | 1,2% | 7,1% | 5,0% | |
| Produção executiva (empresário ou agente) | | 5,8% | 2,0% | |
| Organização de eventos (festivais, prêmios, shows) | 7,2% | 17,2% | 2,0% | 1,8% |
| Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros | | 7,8% | | 1,8% |
| Projetos culturais na área de música | 14,5% | 36,4% | 14,9% | 5,5% |
| Projetos sociais que envolvam a música | 14,5% | 36,4% | 15,8% | 9,1% |
| Regência de corais | 4,8% | 23,7% | 6,9% | 3,6% |
| Regência de bandas | 4,8% | 14,6% | 4,0% | |
| Regência de orquestras | | 11,0% | 1,0% | |

*Total > que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Como analisado anteriormente, os egressos dos CEM apontaram todas as alternativas propostas como oportunidades profissionais na área de música na região em que viviam. As atividades fabricação e reparo de instrumentos (luteria) e ensino superior não foram citadas em nenhum outro momento, ou seja, os egressos veem as atividades como uma oportunidade de trabalho, mas não a executam, o que pode ser compreensível, uma vez que luteria demanda um conhecimento específico que não é oferecido pelos CEM e ensino superior demanda no mínimo a graduação na área. *Roadie* ou técnico de som em projetos de terceiros foi uma alternativa indicada apenas em atividades não remuneradas dos egressos.

Ficou explícito que atividades ligadas à organização da área, e não à performance ou à docência, como produção fonográfica (gravadora), loja e/ou distribuição de discos e produção executiva (empresário ou agente) são cumpridas apenas por egressos que atuam profissionalmente. Isso pode estar relacionado à necessidade dos egressos de assumir vários papéis, como afirma Pucci (2014) ao abordar os músicos independentes, dentro do sistema cultural em que estão inseridos. Como afirma Rubim (2011), em sistemas culturais menos complexos, que não têm a possibilidade de definir cada atividade ligada à cultura a um determinado ator social, os momentos do sistema cultural, como criação e organização da cultura, encontram-se associados e até unificados em uma instituição ou um ator social. Tal resultado pode indicar também, ao considerar a inserção profissional um processo educativo, que os egressos descobrem tais atividades quando se inserem no mercado da música. Assim, tais atividades teriam relação com os aprendizados posteriores dos egressos, construídos a partir das práticas e vivências no mercado. Esse resultado aponta que os egressos dos CEM atuantes na área de música assumem papéis distintos do instrumentista e cantor para o qual foram formados, ampliando suas práticas.

Comparando as atividades anteriores ao curso técnico com as atividades profissionais realizadas pelos egressos que atuam na área de música, chama a atenção o fato de que há uma redução na participação dos egressos em atividades ligadas à performance, como bandas cover, bandas de baile, cantor, instrumentista, compositor, orquestra e corais, enquanto há um aumento das atividades ligadas à docência, como ensino particular, em conservatório e na escola de educação básica. As únicas atividades ligadas à prática musical que aumentaram, dentre as atividades profissionais dos egressos, foram: música ao vivo, produção de trilha sonora, música para publicidade e arranjo. As atividades não remuneradas mais exercidas pelos egressos também são as

atividades de performance, como cantor, instrumentista, música para eventos, orquestras e corais.

Os resultados acima descritos sugerem que os egressos dos CEM encontram mais oportunidades profissionais de ensino de música do que de performance musical, visto que os egressos do curso técnico, que profissionaliza músicos e não professores de música, têm uma atuação de destaque em espaços de ensino, sendo provável que trabalhar apenas com performance não basta para a sobrevivência de parte desses músicos. Os resultados podem estar relacionados também com o fato dos egressos buscarem mais o curso de licenciatura em música do que o curso de bacharelado, considerando que pode haver egressos dos CEM que já são licenciados em música e estejam atuando devidamente no ensino formal. A atuação com o ensino remete a discussões da literatura sobre a relação entre ser músico e professor.

As opiniões dos autores são divergentes com relação à conciliação de ser músico e ser professor de música. Pichoneri (2014, p. 124, grifo do autor), a partir de sua pesquisa com músicos de orquestra, argumenta que, “quando a opção docente é realizada *apenas* a partir da necessidade da busca por um emprego e não como opção profissional, tal escolha acaba, também, prejudicando o desenvolvimento da trajetória profissional do músico de orquestra”. A autora considera que, nesse sentido, o caminho da docência parece significar um desvio da trajetória profissional, que, “além de não promover o desenvolvimento técnico e artístico específico de um músico de orquestra, pode se tornar motivo de sofrimento e desprestígio.”

Sob outra ótica, Louro (2004) considera que existe na área de música uma dicotomia entre ser músico e ser professor que deve ser superada. “Numa visão de identidades múltiplas, a dicotomia perde a validade, e a convivência de diversas tarefas sociais torna-se mais presente”. (LOURO, 2004, p. 157). Bennett e Freer (2012) compreendem que a definição “músico como performer” é limitada e se encontra na base do pensamento, do desempenho e da educação do músico profissional. “Em desacordo com a carreira e a vida dos alunos, a definição performer parece inibir o desenvolvimento de identidades holísticas dos músicos, considerando que muitos alunos apresentam uma definição pessoal de músico que já é estreita demais para acomodar as suas narrativas em desenvolvimento de carreira”. (BENNETT; FREER, 2012, p. 10, tradução nossa). A partir dos resultados, que apontam os egressos assumindo vários papéis, as identidades múltiplas abordadas por Louro (2004) se sustentam não apenas no que se refere ao ser músico e ser professor, mas também ao ser organizador, projetista,

captador de recursos e tantos outros papéis e oportunidades que são assumidas pelos músicos.

A atuação dos egressos em atividades não remuneradas, em caso de não atuarem profissionalmente, principalmente nas atividades de performance, pode tanto significar que os egressos atuam por hobby, como voluntários ou por escolhas ligadas à sua religiosidade, como reafirmar uma desvalorização do trabalho do músico, indicando que as atividades existem, são realizadas por técnicos em música, que atribuem valor àquelas práticas, mas não são valorizadas a ponto de serem remuneradas. Como afirma Lima (2003), ainda é difícil para a sociedade desvincular a música apenas do lazer e valorizar o músico como um profissional que investe alto, em termos de tempo e até financeiramente, para obter uma performance de qualidade. Os números indicam que as atividades de grupos musicais como orquestras e corais são feitas em sua maioria de maneira não remunerada pelos egressos, o que pode indicar poucos grupos profissionais na região na qual os egressos vivem.

Eu já havia levantado essa suposição nos resultados do relato de experiência da atividade realizada durante a IV Mostra dos Conservatórios, na oficina de Empreendedorismo por mim ministrada, anteriormente relatada (PIMENTEL, 2013). Chamou a minha atenção um número considerável de orquestras, presentes na maioria das cidades, e o fato de nenhuma delas ser profissional, no que diz respeito a oferecer vínculo empregatício e salários para seus componentes. São orquestras vinculadas a universidades, conservatórios, escolas de música particulares e igrejas. De acordo com os participantes, das dez orquestras que foram contabilizadas, distribuídas em seis das sete cidades representadas na atividade, apenas uma oferece cachê aos músicos e outras duas oferecem bolsas de estudo no instrumento. “Alguns [participantes] comentaram a dificuldade em manter esses grupos, devido à falta de compromisso de seus músicos que não podem abandonar seus compromissos remunerados para ensaios e apresentações.” (PIMENTEL, 2013, p. 1315). Não se pode desconsiderar nem desmerecer o fato dessas orquestras cumprirem funções educativas e religiosas, mas, ao mesmo tempo, penso que são atividades que demandam muito tempo de estudo e de ensaios de seus componentes e que a não recompensação financeira dos seus componentes pode prejudicar a qualidade dos grupos.

Os resultados dessa análise corroboram a literatura nacional e internacional que aborda o mercado de trabalho para o músico como um mercado autônomo, com poucos empregos, no qual os egressos se envolvem com atividades diversas, que, muitas

vezes, não são prática musical em si. A falta de empregos não é um problema exclusivo da área de música, visto que, como refere a literatura, vivemos num momento de novas relações de trabalho e com o trabalho. É importante ressaltar também dois pontos: o trabalho realizado na área de música se encaixa no terceiro setor, setor que apresenta as maiores dificuldades de inserção profissional, devido ao seu caráter autônomo; e a estabilidade no emprego, como afirma Alves (2003), está longe de ser o principal critério para caracterizar a inserção profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar a inserção profissional de egressos dos cursos técnicos de canto e instrumento dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Como objetivos específicos, busquei identificar quem são os egressos dos cursos técnicos dos CEM; mapear as atividades profissionais dos egressos; examinar suas condições de trabalho; e analisar a avaliação dos egressos sobre o curso técnico.

A revisão de literatura permitiu-me ampliar a visão que eu tinha da educação profissional técnica de nível médio, ao ingressar como docente nos cursos técnicos do CELF. Naquela época, a minha maior inquietação era que o curso técnico preparava músicos para o mercado de trabalho e a profissionalização não era preocupação para muitos de meus alunos. A literatura deu-me novas lentes para perceber uma educação profissional técnica de nível médio muito mais complexa, que atende não apenas às demandas do mercado, mas também às demandas do cidadão e da sociedade, sendo que a formação musical desinteressada na profissionalização, visando uma formação geral e o contato com a arte de fazer música, pode ser uma delas. A educação profissional é um direito universal do cidadão brasileiro, uma política de acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Essa visão ampliada da educação profissional técnica de nível médio também foi construída a partir do conceito de inserção profissional, que, aliado a discussões sobre trabalho, emprego e ocupação e suas relações com flexibilização e precarização, possibilitou-me entender as relações entre educação e trabalho/emprego como uma interação, “excluindo a existência de uma determinação do trabalho/emprego sobre a educação ou o inverso”. (ALVES, 2003, p. 208). A preparação para a vida profissional compõe o processo de desenvolvimento pessoal do indivíduo e a certificação profissional não garante, por si, a obtenção de um emprego. A inserção profissional é um percurso longo, não linear, imprevisível e multidimensional, que depende de fatores subjetivos, da capacidade de incorporação de novos trabalhadores de uma dada área e sociedade, do papel do estado e das entidades empregadoras, dentre outros fatores.

A opção pela pesquisa sobre egressos, de caráter exploratório, realizada por meio de um *survey* com questionário autoadministrado, permitiu apresentar uma visão abrangente sobre a inserção profissional de egressos da educação profissional em

música, possibilitando mapear como os egressos se relacionam com a música após a conclusão do curso, a continuidade na formação, possíveis mudanças na natureza e no processo do trabalho do músico e novas formas de atuação profissional. Considerei, a partir de seus resultados, que a pesquisa apresenta traços dos percursos de inserção profissional dos egressos, demarcando aspectos que indicam as relações que eles estabelecem entre o curso técnico oferecido pelos CEM e suas escolhas profissionais, traços que sintetizo a seguir.

Os percursos de inserção profissional dos egressos são marcados por características sócio-demográficas. Os resultados mostraram que a procura pelos cursos técnicos dos CEM têm relação com idade, raça/etnia, sexo e religião dos egressos. O público dos cursos técnicos dos CEM se concentra no público jovem (até os 25 anos) e, considerando que os egressos pesquisados têm no máximo quatro anos de formados, é provável que parte desses egressos tenha cumprido o curso em concomitância com o ensino médio. Isso significa que os cursos técnicos dos CEM têm cumprido o seu objetivo de atender prioritariamente o público jovem. Já a feminização dos egressos influenciou desde a escolha do instrumento a ser cursado até a inserção profissional na área de música. Os resultados apontaram que a maioria dos egressos se autodenomina branca, além de mostrar um número de evangélicos superior a dados estaduais e nacionais, o que pode indicar a influência dessa religião na busca pela formação em música, corroborando os estudos anteriores abordados no trabalho.

Conforme os resultados, idade e sexo são características sócio-demográficas que também marcam a inserção profissional dos egressos dos CEM. A juvenildade dos egressos concorreu para que a maioria não atuasse profissionalmente antes de ingressar no curso técnico, podendo-se considerar que esses egressos deram início ao seu percurso de inserção profissional após a conclusão do curso ou, no caso dos egressos que continuaram apenas estudando, ainda não iniciaram o seu percurso de inserção profissional. No que se refere à feminização dos egressos, devido à sua relação histórica com a música, as mulheres podem não buscar o curso pela profissionalização, mas buscá-lo para sua formação geral.

Para a maioria dos egressos, a formação profissional em nível médio não representa o início de sua formação em música. Os resultados da pesquisa mostraram a precocidade dos estudos musicais, visto que a maior parte dos egressos iniciou seus estudos no próprio conservatório, quando crianças. Essa precocidade influencia a

inserção profissional, existindo associação entre quem atua na área de música e quem estudou música antes de ingressar no curso técnico.

Assim como muitos já estudavam música antes de ingressar no curso técnico em música, alguns egressos já estavam inseridos na área de música antes de iniciarem o curso, o que demonstra que a inserção profissional para tais egressos, assim como para os egressos que já estavam inseridos profissionalmente em outra área, já havia se iniciado. A profissionalização precoce dos egressos dos CEM corrobora a ideia da não linearidade entre educação e trabalho/emprego, indicada pela literatura sobre inserção profissional.

A formação e o trabalho anteriores ao ingresso no curso técnico contribuem para a compreensão dos motivos que levaram os egressos a buscar o curso técnico. A maioria dos egressos buscou o curso técnico por gostar de música e para dar continuidade aos seus estudos no CEM. A educação musical promovida pelos conservatórios parece ser percebida como contínua e cumulativa. Ficou claro que muitos egressos não se inseriram no curso buscando a profissionalização, ou porque já atuavam em outra área ou porque buscavam somente dar continuidade aos estudos musicais no CEM. Isso pode ser melhor compreendido ao se considerar a estrutura e as finalidades dos CEM. A Rede de Conservatórios Estaduais de Música dá ao estado de Minas Gerais destaque nacional, como um dos estados brasileiros que mais oferecem ensino especializado de música gratuito à sua população. A formação profissional de nível médio é apenas uma das funções dessa rede, que também é responsável pela educação musical em nível fundamental e por difusão cultural.

Assim como não se inicia no curso técnico, o processo de formação, para a maioria dos egressos, não se esgota no nível médio, uma vez que 72,73% dos egressos deram continuidade aos seus estudos. Porém, apenas 33,77% dos egressos afirmaram ter dado continuidade aos estudos musicais, o que corresponde a menos da metade do total de egressos que ainda estudava. Os resultados mostraram que esses egressos buscaram muito mais o curso de licenciatura do que o bacharelado em música, curso que daria continuidade à formação do músico profissional. São necessárias, porém, novas pesquisas que elucidem se os demais egressos que buscaram formação em outra área profissional ainda pretendem se inserir posteriormente na área de música.

Da mesma forma que alguns começam a estudar música bem antes do curso técnico e começam a trabalhar antes da formação profissional em nível médio, nem todos passam a atuar profissionalmente na área do curso depois de o terem concluído.

Os resultados indicaram que 64,29% dos egressos estão inseridos profissionalmente, sendo que 19,81% somente trabalham e 44,48% trabalham e estudam. Desses egressos, metade atua na área de música, sendo que 27,27% trabalham exclusivamente na área de música e 22,73% atuam na área de música e em outra área profissional. Em relação ao total da amostra, essas proporções indicam que 32,14% dos egressos atuam na área de música. Novamente, os resultados da pesquisa demonstraram a não linearidade dos percursos de inserção profissional dos egressos dos CEM. Parte dos egressos que não atuam na área de música afirmou que, desde o início de sua formação nos CEM, não tinha interesse em atuar na área, porém, a maioria afirma que tinha interesse, mas não encontrou oportunidades na área ou encontrou oportunidades melhores em outra área.

A não atuação profissional na área de música caracteriza, de acordo com Rocha-de-Oliveira (2012), uma disfunção da inserção profissional dos egressos dos CEM. Essa disfunção pode ser decorrência de vários fatores, como a falta de interesse em se profissionalizar na área de música, já relatada. Outro fator identificado nesta pesquisa refere-se às condições de trabalho oferecidas na área de música. O salário da maioria dos egressos está abaixo da média nacional, independentemente destes estarem inseridos na área de música ou não. Isso pode estar relacionado ao fato da maioria dos egressos ser composta de jovens que estão iniciando o percurso de sua inserção profissional e têm carga horária de trabalho reduzida. Apesar da escassez de empregos apontada pela literatura, a maioria dos egressos trabalha vinculada a empresas ou ao Estado, numa relação de empregado e empregador, isto é, de emprego. Dentre os egressos, alguns afirmaram que são empregados sem carteira assinada ou trabalham sob contrato temporário, o que pressupõe uma precariedade e instabilidade das relações de trabalho. Apesar dos sinais de instabilidade, precariedade e flexibilidade no trabalho e dos baixos salários, a satisfação dos egressos com seu trabalho atual é alta, confirmando que as escolhas profissionais dos egressos vão além dos níveis salariais e da estabilidade de emprego.

A disfunção da inserção profissional não está relacionada à qualidade da formação vivenciada no curso técnico, já que a avaliação dos cursos pela grande maioria dos egressos é bastante positiva. Os egressos indicaram se sentir satisfeitos com os cursos técnicos dos CEM e apenas 19,80% afirmam que sua ocupação atual lhes exige uma capacitação inferior à recebida no curso, enquanto 48,73% afirmam que a capacitação exigida é compatível com a recebida no curso técnico, contrariando estudos

anteriores que apontam uma desvinculação de cursos técnicos de música com o mercado de trabalho.

Os egressos que não estão envolvidos com atividades profissionais afirmaram que a falta de tempo e de oportunidades foram os principais motivos para tal. Menos da metade desses egressos pretende ainda atuar na área musical, porém, metade desses egressos ainda exerce trabalho não remunerado na área de música, significando que, mesmo não atuando profissionalmente, tais egressos não deixaram de tocar e cantar, utilizando os conhecimentos adquiridos no curso técnico, o que auxilia a compreender a avaliação positiva que a grande maioria faz dos cursos dos CEM. Tais egressos continuam fazendo música por hobby, como voluntários, por escolhas ligadas à sua religiosidade ou, ainda, pela falta de oportunidades profissionais (remuneradas) na área de música.

Os egressos que atuam exclusivamente na área de música, predominantemente, têm uma carga horária semanal de trabalho de 11 a 20 horas e atuam como autônomos, o que sugere empregos escassos na área de música, apesar do número de atividades profissionais indicadas pelos egressos. Em concordância com a literatura, existe uma crise do emprego na área de música, não do trabalho. Os resultados demonstram que a escassez de empregos pode ter afastado os egressos que priorizavam a estabilidade profissional. A avaliação que os egressos dos CEM, de modo geral, fazem do mercado de trabalho da área de música, é negativa: os egressos consideram que em sua região existem poucas ofertas de emprego na área de música e que o mercado remunera os profissionais da música pior do que os de outras áreas.

As atividades musicais realizadas profissionalmente pelos egressos são variadas e têm relação com vários momentos do sistema cultural e com a precariedade do mercado musical, no qual o músico se envolve com várias atividades a fim de se equilibrar financeiramente. Os egressos são formados como cantores e instrumentistas, ou seja, são preparados para atuar no momento de criação, invenção e inovação do sistema cultural (RUBIM, 2011), mas se envolvem com outras atividades e outros momentos do sistema, principalmente os momentos de formação e organização da cultura. Foi possível perceber que, em atividades musicais anteriores ao curso e atividades musicais não remuneradas posteriores ao curso técnico, os egressos se envolvem mais com a performance do que em atividades remuneradas.

Embora os cursos técnicos dos CEM tenham como finalidade central a formação de cantores e instrumentistas, eles não fixam uma identidade única para seus

egressos. A atuação profissional dos egressos na área de música corrobora ideias trazidas por Louro (2004), de que está cada vez mais distante da realidade do músico manter-se com uma identidade fixa. A diversidade de atividades assumidas profissionalmente pelos egressos sinaliza que os egressos também aprendem a partir da sua prática profissional. Além disso, a maioria deu continuidade à formação, o que pode ter relação com a valorização do diploma de nível superior, os desvios do percurso da inserção profissional e do perfil projetado no curso técnico ou esperado de seus egressos. O mercado da docência em música se mostra mais definido, com mais empregos formais, o que pode ter levado os egressos a darem preferência para o curso de licenciatura em música na continuidade de seus estudos musicais.

A inserção profissional de egressos dos cursos técnicos de canto e instrumento dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais é marcada por uma dimensão subjetiva, que inclui fatores como idade e sexo, interesses e motivações pessoais, como o gosto pela música e o desejo de dar continuidade aos estudos e às práticas musicais, aliada à busca de certas condições de trabalho e à satisfação profissional, que não se alcança somente com bons salários e estabilidade. O que se percebe é a existência do que Rocha-de-Oliveira (2012, p. 51) identifica como um “mosaico de trajetórias”, mosaico que se constitui a partir de egressos que permanecem na área de música, seja estudando, trabalhando, ou estudando e trabalhando, egressos que se deslocam para outras áreas porque não encontraram, na área de música, as condições de trabalho desejadas, egressos que trabalham em outras áreas porque não buscavam se profissionalizar em música, egressos que, apesar de trabalhar em outra área, mantêm-se vinculados à área de música, participando de grupos e desenvolvendo trabalho voluntário, contribuindo, assim como os egressos que atuam profissionalmente na área, para a manutenção do sistema cultural. Os cursos técnicos dos CEM fazem parte do mosaico de trajetórias de seus egressos, não sendo, em muitos casos, um fator determinante da inserção profissional, mas exercendo um papel importante ao proporcionar o aprimoramento de seus egressos como cantores e instrumentistas, uma vez que, segundo Morato (2009), o que legitima a profissionalização em música é o saber fazer.

Ao comparar as atividades musicais apontadas pelos egressos nas quatro situações distintas apresentadas na pesquisa (anteriormente ao curso, oportunidades de trabalho na região em que vivem, atividades profissionais e atividades não remuneradas), é possível constatar que os egressos reconhecem várias atividades

passíveis de serem cumpridas de maneira profissional em sua região e cumprem a maioria delas de maneira remunerada ou não, diversificando as atividades de acordo com a situação em que se encontram. Como já relatado, em atividades musicais anteriores ao curso e atividades não remuneradas, as atividades musicais dos egressos são ligadas principalmente à performance musical. Já em suas atividades musicais remuneradas posteriores ao curso, os músicos se dividem entre atividades de performance, docência e organização cultural. Os resultados mostraram a complexidade da inserção profissional dos egressos dos CEM na área de música, uma vez que as atividades musicais remuneradas, exercidas pelos egressos, são variadas e não pertencem a um único momento do sistema cultural. A inserção profissional dos egressos dos CEM na área de música se mostrou menor do que em outras áreas, o que pode estar relacionado com as amplas finalidades dos CEM e de seus cursos técnicos, com a necessidade de formação continuada que garanta maior empregabilidade e, também, com a precariedade do mercado de trabalho na área de música.

A literatura reconhece que as relações entre educação e trabalho/emprego devem ocorrer a partir de sua interação, do diálogo entre as partes. Pensando num possível diálogo entre educação e trabalho/emprego na área de música, os resultados da pesquisa corroboram a literatura que afirma que a área de música se caracteriza pela escassez de empregos e pelo predomínio de trabalho autônomo. A falta de empregos não é um problema exclusivo da área de música e a educação profissional em música, de uma forma geral, não conseguirá, sozinha, resolver o problema. Mas acredito que a educação profissional em música possa proporcionar aos seus egressos, além do aprimoramento das suas práticas musicais, uma visão crítica de tal situação, levando-os a conhecer as políticas públicas destinadas à área de música, seus direitos e deveres como cidadãos e profissionais, que os auxiliem a buscar meios que superem a precarização e a flexibilização de suas relações de trabalho. Em concordância com Pucci (2014), que afirma que um dos agravantes da área de música é a desunião da classe e o pouco interesse dos músicos em questões burocráticas e administrativas, acredito que músicos que entendam as questões políticas e administrativas, que permeiam as suas relações de trabalho, e que reconheçam os desafios da sua área de atuação profissional e a necessidade de um trabalho maior e em conjunto estarão mais dispostos a contribuir para a área, lutando pelos direitos dos músicos, pela valorização do seu trabalho e por melhores oportunidades e condições de trabalho.

Considero que, ao identificar e analisar fatores envolvidos no processo de inserção profissional dos egressos da educação profissional em música, esta pesquisa contribuiu para uma melhor compreensão da articulação dos cursos técnicos dos CEM com a sociedade e com o mercado de trabalho da área de música. Ao trazer dados sobre o mercado de trabalho no qual atuam os egressos dos cursos técnicos dos CEM, permitiu identificar suas atividades profissionais e condições de trabalho. Tais dados, do mesmo modo que outros dados gerados pela pesquisa, como a avaliação dos egressos sobre os CEM, os motivos que levaram os egressos a buscarem o curso e as características dos egressos, poderão subsidiar a avaliação e o planejamento dos cursos técnicos dos CEM.

O desenvolvimento da pesquisa indicou a necessidade de um aprofundamento nas discussões sobre a profissão do músico, sua relação com a certificação e a profissionalização na área de música, que o tempo disponível para o mestrado não possibilitou. Porém, tal aprofundamento poderá ser retomado em estudos posteriores. Na canção “Nos bailes da vida”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, escolhida como epígrafe deste trabalho, os compositores tratam de maneira lírica sobre o início do percurso da inserção profissional daqueles que escolhem a profissão “de tocar um instrumento e de cantar”. Eles apontam as dificuldades que o músico vive para conseguir trilhar “o caminho que vai dar no sol”, mas consideram que, apesar dessas dificuldades, não existem distâncias para o artista, tudo que faz parte desse percurso é construtivo, “tê estrada de terra na boléia de caminhão”. Isso me faz crer que a afirmação de Alves (2003), de que existem outros atrativos nos empregos (nesse caso, no trabalho), que vão além dos níveis salariais, e, acrescento, das condições de trabalho de modo geral, se concretiza na área de música, o que também poderia ser aprofundado em outras investigações.

Além disso, os traços dos percursos de inserção profissional dos egressos dos CEM aqui identificados podem servir de ponto de partida para que pesquisas futuras busquem aprofundar a compreensão desses percursos, em especial, de seus elementos subjetivos, como o detalhamento das razões que levaram egressos a trabalharem exclusivamente ou parcialmente com a música ou a não se inserirem na área de música, além das imbricações entre raça/etnia e sexo e a inserção profissional na área de música. Considerando que a inserção profissional não pode ser vista como uma consequência da educação, por uma via de mão única, novos estudos sobre o mercado de trabalho e as

políticas públicas para a área poderão sinalizar outros fatores envolvidos na relação entre educação e trabalho/emprego, que não foram contemplados nesta dissertação.

Por fim, os resultados também sinalizam a necessidade de maior reflexão sobre concepções e crenças em relação à formação técnica promovida pelos conservatórios, já que a avaliação positiva que os egressos fazem dos cursos técnicos dos CEM, independente das suas escolhas e trajetórias profissionais, contraria estudos anteriores que apontam uma desvinculação de cursos técnicos de música com o mercado e, de modo mais amplo, com a sociedade. Isso sugere a necessidade de também se investigar os motivos que levam alguns estudantes a evadirem dos cursos técnicos dos CEM, problema que não pode ser abordado por este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e Formação de Professores de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 45-53, set. 2010.
- ALVES, Mariana Gaio. **A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2003. 484 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre Prática de Ensino e Aprendizagem Musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 406 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Surveys**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BARDAGI, Marucia Patta et al. Avaliação da Formação e Trajetória Profissional na Perspectiva de Egressos de um Curso de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 304-315, 2008.
- BEECHING, Angela Myles. Career Development and Entrepreneurship across the Curriculum: best practice in professional development programs in undergraduate music programs. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 18., 2010, Shanghai. **Anais**. Shanghai: ISME, 2010. P. 11-15.
- BENDASSOLLI, P. F; WOOD JR, T. O Paradoxo de Mozart: carreiras nas indústrias criativas. **Revista O&S**, Salvador, v. 17, n. 53, p. 259-277, 2010.
- BENNETT, Dawn; FREER, Patrick K. Possible Selves and the Messy Business of Identifying with Career. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 19., 2012, Atenas. **Anais**. Atenas: ISME, 2012. P. 10-14.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boletim Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise** n. 57, agosto de 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. V. 32. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 8 de dezembro de 2004.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015: versão preliminar**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, 2012.

CÂMARA, Ana Maria Chagas Sette; SANTOS, Lucíola Lucínia de Castro Paixão. Um Estudo com Egressos do Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 1982-2005. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, supl. 1, p. 5-17, mar. 2012.

CAREY, Gemma; LEBLER, Don. Quality, Accountability, Change. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 19., 2012, Atenas. **Anais**. Atenas: ISME, 2012. P. 26-31.

CARMONA, Raquel; RIBAS, Maria Guiomar. Curso Técnico de Música: que sentido para os estudantes? Que papel formador? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: ANPPOM, 2012. P. 830-837.

CARRUTHERS, Glen. Identity Matters: goals and values of intending and practising professional musicians. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 18., 2010, Shanghai. **Anais**. Shanghai: ISME, 2010. P. 39-44.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de. O Estado e a Participação Conquistada no Campo das Políticas Públicas de Cultura no Brasil. In: CALABRE, Lia. (Org.) **Políticas culturais: reflexos e ações**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

CASACA, Sara Falcão. Flexibilidade, Trabalho e Emprego: ensaio de conceptualização. **Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS Working papers**. Lisboa, n. 10, nov. 2005.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6. ed., New York: Routledge, 2007.

COLI, Juliana Marília. Descendência Tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, jul.-dez. 2008.

_____. **“Vissi D’Arte” Por Amor a uma Profissão** (um estudo sobre as relações de trabalho e a atividade do cantor no teatro lírico). Campinas: Unicamp, 2003. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CORREIA, Sílvia Gomes. **Sentidos da Educação Profissional Técnica em Nível Médio: um estudo de caso com alunos do Centro de Formação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Cristina Porto. A Formação do Técnico em Música em Nível Médio na Visão de Professores de Instrumento Musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 103-115, 2012.

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música: as expectativas de candidatos aos cursos instrumentais. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 12., 2012, Brasília. **Anais**. Brasília: ABEM, 2012. P. 64-72.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música**: formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília. Brasília: UnB, 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

_____. Música: a educação profissional técnica de nível médio na interseção das políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SENEPT, 3., **Anais**. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISPIM, Zaida Ângela Marinho de Paiva et al. O Egresso da Escola Técnica de Saúde da UNIMONTES: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho. **Relatório Final (Pesquisa integrante do plano diretor 2005-2006) Escola Técnica de Saúde**. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2007.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A Importância dos Estudos com Egressos na Avaliação de Programas. In: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (Orgs.). **Estudos com Estudantes Egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

DIEESE. A Informalidade e o Movimento Sindical: uma agenda para o século XXI. **Nota técnica**, n. 99, 2011.

DRUMMOND, John. Quarts into Pint Pots: meeting the challenges of professional education in the 21th century. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 19., 2014, Atenas. **Anais**. Atenas: ISME, 2014. P. 49-54.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, 2002.

FERREIRA, Dieison Gross. A Música como Possibilidade e Fator de Permanência dos Jovens na Igreja. **Tear Online**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 144-157, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/tear>>. Acesso em: 02 out. 2014.

FOWLER JR., Floyd J. **Pesquisa de Levantamento**. Tradução de Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANZÓI, Naira Lisboa. Inserção Profissional. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. rev. ampl., Porto Alegre: Zouk, 2011.

FRIEDMANN, George. **Tratado de Sociologia do Trabalho**. São Paulo: Cultrix, 1973.

GELINSKI, Carmen R. Ortiz; PEREIRA, Rosângela Saldanha. Mulher e Trabalho não Remunerado. **Mulher e Trabalho**, Porto Alegre, v. 5, 2005.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli; MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de Gênero e a Música Popular Brasileira: um estudo sobre as bandas femininas. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPPOM, 2007.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela Música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais mineiros na década de 50. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GREEN, Lucy. Identidade de Género, Experiência Musical e Escolaridade. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, 2000.

GUIMARÃES, Everton Lopes. **A Trajetória Profissional dos Egressos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – IFNMG Campus Januária**. Seropédica: UFRRJ, 2011. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

HOLZMANN, Lorena; PICCININI, Valmíria. Flexibilização. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. rev. ampl., Porto Alegre: Zouk, 2011.

HUGHES, Diane. A “Duty Care” and the professional musician/artist. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 31-38.

HUHTANEN, Kaija. The Education of the Professional Musician: how much is *music* is required? In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 19., 2012, Atenas. **Anais**. Atenas: ISME, 2012. P. 65-69.

_____. Towards Creative Entrepreneurship. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 18., 2010, Shangai. **Anais**. Shangai: ISME, 2010. P. 65-68.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O Músico Professor: percurso histórico da formação em música. In: LIMA, Sônia Regina Albano de. **Ensino, Música e Interdisciplinaridade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009.

LANCASTER, Helen. Change or You Don't Survive: the evolving conservatorium. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 17., 2008, Spilamberto. **Anais**. Spilamberto: ISME, 2008. P. 62-66.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Jaqueline Câmara. **O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na Atuação Profissional de seus Egressos**: uma abordagem sociohistórica. Salvador: UFBA, 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antônio David (Org.). **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A Resolução CNE/CEB 04/99 e os Cursos Técnicos de Música na Cidade de São Paulo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 81-83, mar. 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade Tecnológica e Redefinição da Institucionalidade da Educação Profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Ser Docente Universitário-Professor de Música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-

Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOUZADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como Fonte de Informação à Gestão dos Cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças – USP**, São Paulo, n. 37, p. 73-84, jan/abr. 2005.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A Música Evangélica na Atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, mar. 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/>. Acesso em: 23 dez. 2014.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005b**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências, Belo Horizonte, 2005.

MORATO, Cíntia Thaís. **Estudar e Trabalhar Durante a Graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Rafael Mendes; ANTONELLO, Ideni Terezinha. Precarização do Trabalho: o microcrédito como possibilidade de desenvolvimento socioespacial. **RA E GA**, Curitiba, v. 23, p. 98-123, 2011.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação Profissional – novos paradigmas, novas práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 69-74, 2003.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. **O Mercado da Cultura em Tempos (Pós) Modernos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2000.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de Nível Técnico e Atuação Profissional do Egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**. Uberlândia: UFU, 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de; SILVEIRA, Sonia Bittencourt. O(s) Sentido(s) do Trabalho na Contemporaneidade. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 149-165, 2012.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos De Orquestra**: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes. Campinas: Unicamp, 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Relações de Trabalho em Música**: a desestabilização da harmonia. Campinas: Unicamp, 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. Relações de Trabalho em Música: o contraponto da harmonia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPOCS, 2007.

_____. Trabalho e Qualificação no contexto da reestruturação das orquestras. In: VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte; PRADOS, Rosália Maria Netto; SCHMIDT, Cristina. (Orgs.). **A Música como Negócio**: políticas públicas e direito do autor. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

PIKE, Pamela D. Newly Minted Professional Pianists: realities of teaching, performing, running a business and using technology. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 85-92.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Mercado de Trabalho e Formação Profissional na Área de Música: Um Relato de Experiência. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais**. Pirenópolis: ABEM, 2013.

_____. O Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández sob o Olhar de seus Egressos: o perfil do profissional formado e suas perspectivas sobre o mercado de trabalho. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. **Anais**. Vitória: ABEM, 2011.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. SOUZA JÚNIOR, Carmerindo Miranda de. O Egresso do Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e o Mercado de Trabalho do Século XXI. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: ANPPOM, 2012. P. 1472-1479.

PUCCI, Magda Dourado. Por uma Política Cultural mais Consistente. In: VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte; PRADOS, Rosália Maria Netto; SCHMIDT, Cristina.

(Orgs.). **A Música como Negócio**: políticas públicas e direito do autor. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. “Eis aí a Lapa...” **Processos e Relações de Trabalho do Músico nas Casas de Shows da Lapa**. Niterói: UFF, 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção Profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 124-135, jan/mar. 2012.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Cultura e Políticas Culturais**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2011.

SALAZAR, Leonardo. **Música Ltda**: o negócio da música para empreendedores (inclui um Plano de Negócios para uma banda). Recife: Sebrae, 2010.

SAURIN, Gilnei. **Educação Superior e Mercado de Trabalho**: um estudo dos egressos do curso de graduação em Administração da Unioeste de Cascavel – PR. Toledo: Unioeste, 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2006.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Formação Profissional de Artistas: além dos números, experiências vividas. **ComCiência**, Campinas, n. 148, mai. 2013.

_____. Música: arte, trabalho e profissão. In: VALENTE, Heloísa de A. Duarte; COLI, Juliana (Orgs.). **Entre Gritos e Sussurros – Os sortilégios da voz cantada**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. P. 49-63.

_____. À Procura do Trabalho Intermitente no Campo da Música. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011.

_____. Relações de Gênero nas Profissões Artísticas: comparação Brasil-França. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO E GÊNERO:

COMPARAÇÕES BRASIL – FRANÇA, 2007, São Paulo. **Anais**. São Paulo: FCC, 2007.

_____. Vivências Heterogêneas do Trabalho Precário: homens e mulheres, profissionais da música e da dança, Paris e São Paulo. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nádyra Araújo; SUGITA, K. (Orgs.). **Trabalho Flexível, Empregos Precários?** - uma comparação Brasil, França, Japão. São Paulo: EDUSP, 2009. P.169-202.

SILVA, José Graziano da; GROSSI, Mauro Eduardo Del. A Mudança no Conceito de Trabalho nas Novas PNADs. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 8, p. 247-61, jun. 1997.

SILVA, Mariléia Maria da. Redes de Relações Sociais e Acesso ao Emprego entre os Jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 243-260, jan/mar. 2010.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa; CARVALHO, Leila Tibiriçá de. Estratégias Metodológicas para Estudos com Egressos. In: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (Orgs.). **Estudos com Estudantes Egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação Técnica e Escolarização de Jovens Trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SIMONSEN, Mário Henrique. Salários, Dualismo e Desemprego Estrutural. **Revista Brasileira de Economia**, v. 17, n. 4, 1963.

TAVARES, Fátima et al. Alguns Indicadores da Juventude Mineira. In: PEREZ, Léa Freitas; TAVARES, Fátima; CAMURÇA, Marcelo (Coord.). **Ser Jovem em Minas Gerais: religião, política e cultura**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

TOLMIE, Diana. Identifying, Analysing and Aligning “The Dream” with Vocational Preparation: an investigation into first-year music undergraduate career aspirations and motivations. In: International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 73-81.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as Fronteiras do Gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

VASCONCELOS, Antônio Ângelo de. **O Conservatório de Música: professores, organização e política**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEGAS, Maria Amélia de Rezende. O Ensino de Piano no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei Enquanto Prática Pedagógica Institucional: o problema, suas implicações, e perspectivas. In: **Cadernos de Colóquio**. Rio de Janeiro, 2006.

WELLER, Janis. Making a Living in Music: financial stability and sustainability in enacting artistic identity. In: International Seminar of the ISME Comission on the Education of the Professional Musician, 20., 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: ISME, 2014. P. 93-102.

WOLECK, Aimoré. O Trabalho, a Ocupação e o Emprego. Uma perspectiva histórica. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**. Disponível em:
<http://www.ea.ufrgs.br/graduacao/disciplinas/adm01156/CONCEITOSDETRABALHOEMPREGO.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Questões do teste piloto

Apêndice B – Questionário enviado aos egressos

Apêndice C – *E-mail* enviado aos diretores dos 12 CEM.

Apêndice D – Mensagem privada enviada aos egressos buscados pelo *Facebook*

Apêndice E – Testes de significância estatística

Apêndice A

Questionário - Egressos dos CEM – Teste Piloto

Questões – Teste Piloto

* Quanto tempo você levou para preencher o questionário?

* As instruções foram claras?

* As questões foram claras?

* Você encontrou dificuldades para compreender o tipo de resposta exigido em alguma(s) questão(ões)? Se possível, identifique essa(s) questão(ões).

* Você encontrou dificuldades para fornecer respostas para as questões da maneira como elas foram apresentadas? Se possível, identifique essas questões.

* Você sentiu que gostaria de responder alguma das perguntas mais detalhadamente?

* Você não gostou de alguma pergunta?

Outras observações:



Apêndice B**Questionário - Egressos dos CEM**

Prezado/a respondente,

O presente questionário compõe uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música, área de concentração Educação Musical, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Del-Ben. O OBJETIVO PRINCIPAL da pesquisa é investigar a INSERÇÃO PROFISSIONAL dos egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais. O público que deverá responder o questionário é composto pelos egressos dos cursos técnicos de canto e instrumento dos anos de 2010, 2011 e 2012. Comprometo-me a manter o seu anonimato. Caso você queira mais informações sobre esta pesquisa, entre em contato com a orientadora do trabalho:

Profa. Dra. Luciana Del-Ben

Telefone: (51) 9968-4618

e-mail: ldelben@gmail.com

A sua participação é muito importante, pois irá contribuir para a avaliação, planejamento e retroalimentação dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, assim como possibilitará uma melhor compreensão da articulação desses cursos com a sociedade e a relação da formação com a atuação profissional dos egressos.

Desde já agradeço a sua atenção e participação!

Maria Odília de Quadros Pimentel – UFRGS.

moquadros@yahoo.com.br

I – Dados de identificação

***1. Qual é a sua idade?**

***2. Qual é o seu sexo?**

- Feminino
- Masculino
- Outro

***3. Você se considera:**

- Branco
- Preto
- Pardo
- Amarelo (Descendente de asiático)
- Indígena

***4. Você possui religião?**

- Sim
- Não

***5. Qual é a sua religião?**

***6. Qual o seu nível de escolaridade?**

- Ensino médio
- Ensino superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

***7. Em qual Conservatório Estadual de Música (CEM) de Minas Gerais você se formou?**

- CEM Cora Pavan Capparelli – Uberlândia
- CEM Dr. José Zóccoli De Andrade – Ituiutaba
- CEM Haidée França Americano – Juiz de Fora
- CEM Juscelino Kubistschek de Oliveira – Pouso Alegre
- CEM Lia Salgado – Leopoldina
- CEM Lobo De Mesquita – Diamantina
- CEM Lorenzo Fernandez – Montes Claros
- CEM Maestro Marciliano Braga – Varginha
- CEM Professor Theodolindo José Soares – Visconde do Rio Branco
- CEM Raul Belém – Araguari

***8. Em que ano você se formou no curso técnico do Conservatório?**

- Em que ano você se formou no curso técnico do Conservatório? 2010
- 2011
- 2012

***9. Em qual curso você se formou?**

- Em qual curso você se formou? Canto
- Acordeão
- Bateria
- Cavaquinho
- Clarinete
- Contrabaixo acústico
- Contrabaixo elétrico
- Flauta doce
- Flauta transversa
- Guitarra
- Órgão
- Piano
- Piano popular
- Saxofone
- Teclado

- Trombone
- Trompete
- Viola
- Viola caipira
- Violão
- Violino
- Violoncelo

Outro (especifique)

II – Trajetória no curso técnico

***10. Antes de ingressar no curso técnico, você já estudava música?**

- Sim
- Não

***11. Onde ou como você estudou? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Estudei no Conservatório desde a musicalização.
- No próprio Conservatório, no curso de Educação Musical.
- Em escolas particulares de música
- Na escola de educação básica
- Em aulas particulares
- Era autodidata
- Outro (especifique)

***12. Antes de ingressar no curso técnico, você exercia alguma atividade musical, remunerada ou não?**

- Sim
- Não

***13. Qual(is) atividade(s) você exercia? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes)**

- Banda autoral
- Banda tributo ou cover
- Banda ou orquestra de baile
- Sonorização para eventos
- Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo)
- Produção fonográfica (gravadora)
- Edição musical
- Loja e/ou distribuição de discos
- Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios
- Fabricação e reparo de instrumentos (luteria)
- Instrumentista
- Cantor
- Compositor
- Arranjador
- Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora)
- Música para publicidade
- Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.)
- DJ (rádio, show, festa ou boate)
- Orquestra sinfônica da cidade, banda municipal ou militar ou coral municipal (emprego público)
- Orquestras e outros grupos instrumentais
- Bandas marciais
- Fanfarras
- Corais ou grupos vocais
- Ensino particular em espaços não-formais de ensino
- Ensino superior
- Ensino em escola de música particular
- Ensino em conservatório
- Ensino em escola de educação básica
- Estúdio de ensaio ou de gravação
- Direção artística (show ou disco)

- Produção executiva (empresário ou agente)
- Organização de eventos (festivais, prêmios, shows)
- Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros
- Projetos culturais na área de música
- Projetos sociais que envolvam a música
- Regência de corais
- Regência de bandas
- Regência de orquestras
- Outro (especifique)

***14. Qual(is) o(s) instrumento(s) você tocava nessas atividades?**

***15. Que motivos levaram você a ingressar no Curso Técnico? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Para me profissionalizar como cantor ou instrumentista.
- Para me profissionalizar como professor(a) de música.
- Para me profissionalizar como regente de coro ou grupos instrumentais.
- Para dar continuidade aos meus estudos no conservatório.
- Para cantar ou tocar como solista.
- Para cantar ou tocar em grupos musicais.
- Por gostar de música.
- Por hobby
- Por recomendação médica ou terapêutica
- Outro (especifique)

***16. Você buscava se aperfeiçoar como cantor ou instrumentista em algum gênero musical específico?**

***17. Incluindo trancamento, abandono, interrupções, em quanto tempo você fez o curso técnico?**

***18. Você interrompeu o curso em algum momento?**

- Você interrompeu o curso em algum momento? Sim
- Não

***19. Por que você interrompeu seu curso? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Problemas de saúde
- Problemas financeiros
- Gravidez
- Mudança de cidade
- Por não conseguir conciliar o curso técnico com outro curso (ensino médio, superior ou outro)
- Por não conseguir conciliar o curso técnico com o trabalho.
- Outro (especifique)

***20. Ao concluir o curso técnico, qual era o seu nível de interesse em trabalhar na área de música?**

- Muito alto
- Alto
- Médio
- Baixo
- Muito baixo
- Não tinha interesse.

***21. Como técnico(a) em instrumento ou canto, como você se sente em relação à área profissional de música?**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito
- Não sei responder.

Parte III – Avaliação da formação profissional recebida

***22. Como você avalia a infraestrutura geral do conservatório?**

- Ótima
- Boa
- Regular
- Ruim
- Péssima
- Não sei.

***23. Como você avalia o curso técnico que você concluiu?**

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

***24. Como você avalia os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso?**

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

***25. Como você avalia os conhecimentos práticos adquiridos durante o curso?**

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

***26. Como você avalia a qualificação dos seus professores?**

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei.

***27. Em relação às suas expectativas, o curso técnico:**

- Em relação às suas expectativas, o curso técnico: Superou as expectativas.
- Atendeu as expectativas.
- Não atendeu as expectativas.
- Não sei.

IV – Visão sobre o mercado de trabalho na área de música***28. Na região em que você vive, como são as ofertas profissionais da área de música?**

- Há muitas ofertas de emprego.
- Há poucas ofertas de emprego.
- Não há ofertas de emprego.

***29. Na região em que você vive, quais são as oportunidades profissionais (fixas ou sazonais) da área de música que você identifica? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Banda autoral
- Banda tributo ou cover
- Banda ou orquestra de baile
- Sonorização para eventos
- Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo)
- Produção fonográfica (gravadora)
- Edição musical
- Loja e/ou distribuição de discos
- Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios

- Fabricação e reparo de instrumentos (luteria)
- Instrumentista
- Cantor
- Compositor
- Arranjador
- Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora)
- Música para publicidade
- Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.)
- DJ (rádio, show, festa ou boate)
- Orquestra sinfônica da cidade, banda municipal ou militar ou coral municipal (emprego público)
- Orquestras e outros grupos instrumentais
- Bandas marciais
- Fanfarras
- Corais ou grupos vocais
- Ensino particular em espaços não-formais de ensino
- Ensino superior
- Ensino em escola de música particular
- Ensino em conservatório
- Ensino em escola de educação básica
- Estúdio de ensaio ou de gravação
- Direção artística (show ou disco)
- Produção executiva (empresário ou agente)
- Organização de eventos (festivais, prêmios, shows)
- Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros
- Projetos culturais na área de música
- Projetos sociais que envolvam a música
- Regência de corais
- Regência de bandas
- Regência de orquestras
- Outro (especifique)

***30. Em sua opinião, como o mercado remunera os profissionais da área de música?**

- Melhor que outras áreas
- Equivalente a outras áreas
- Pior que outras áreas
- Não sei responder.

V – Atividades profissionais e condições de trabalho

***31. Você deu continuidade aos seus estudos musicais?**

- Sim
- Não

***32. De que forma você deu continuidade aos seus estudos? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Cursando outro curso técnico.
- Cursando licenciatura.
- Cursando bacharelado.
- Cursando aulas particulares
- Em cursos livres, festivais de música e/ou masterclasses.
- Outro (especifique)

***33. Você trabalhava antes de iniciar o seu curso técnico?**

- Sim, na área de música
- Sim, em outra área profissional
- Não

***34. Atualmente você está:**

- Trabalhando.
- Trabalhando e estudando.
- Apenas estudando.
- Não está trabalhando e nem estudando.
- Sou aposentado.
- Outro (especifique)

***35. Você trabalha na área de música?**

- Sim, trabalho exclusivamente na área de música.
- Sim, mas também atuo em outra área profissional.
- Não, já trabalhei, mas encontrei oportunidades melhores em outra área.
- Não, nunca tive interesse em trabalhar na área de música.
- Não, tinha interesse em trabalhar na área de música, mas não encontrei oportunidades.
- Não, tinha interesse em trabalhar na área de música, mas encontrei oportunidades melhores em outra área.

36. Há quanto tempo você trabalha na área de música?**37. Qual(is) atividade(s) profissional(is), fixa(s) ou sazonal(is), você exerce na área de música? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Banda autoral
- Banda tributo ou cover
- Banda ou orquestra de baile
- Sonorização para eventos
- Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo)
- Produção fonográfica (gravadora)
- Edição musical
- Loja e/ou distribuição de discos
- Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios
- Fabricação e reparo de instrumentos (luteria)
- Instrumentista
- Cantor
- Compositor
- Arranjador
- Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora)
- Música para publicidade
- Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.)

- DJ (rádio, show, festa ou boate)
- Orquestra sinfônica da cidade, banda municipal ou militar ou coral municipal (emprego público)
- Orquestras e outros grupos instrumentais
- Bandas marciais
- Fanfarras
- Corais ou grupos vocais
- Professor particular (espaços não-formais de ensino)
- Professor universitário
- Professor de escola de música particular
- Professor de conservatório
- Professor de escola de educação básica
- Estúdio de ensaio ou de gravação
- Direção artística (show ou disco)
- Produção executiva (empresário ou produtor cultural)
- Organização de eventos (festivais, prêmios, shows)
- Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros
- Projetos culturais na área de música
- Projetos sociais que envolvam a música
- Regência de corais
- Regência de bandas
- Regência de orquestras
- Outro (especifique)

***38. Qual(is) instrumento(s) você toca em atividades profissionais?**

***39. Qual é a sua satisfação em relação à sua atividade profissional na atualidade?**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito

- Muito insatisfeito
- Não sei responder.

***40. Considerando o salário mínimo federal de R\$ 724,00, qual é a sua renda mensal em salários mínimos?**

- Até 1 salário mínimo
- Até 2 salários mínimos (R\$ 1.448,00)
- Até 3 salários mínimos (R\$ 2.172,00)
- Até 4 salários mínimos (R\$ 2.896,00)
- Até 5 salários mínimos (R\$ 3.620,00)
- Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.344,00)
- Não sei responder.

***41. Na sua opinião, como está a sua remuneração em relação à média do mercado?**

- Acima da média do mercado
- Na média do mercado
- Abaixo da média do mercado
- Não sei responder.

***42. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?**

***43. Qual é o seu vínculo empregatício?**

- Empregado com carteira assinada
- Empregado sem carteira assinada
- Funcionário público concursado
- Autônomo/Prestador de serviços
- Em contrato temporário
- Estagiário
- Proprietário de empresa/negócio
- Outro (especifique)

***44. Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

- Inferior à recebida no curso técnico em que se formou.
- Compatível com a recebida no curso técnico em que se formou.
- Superior à recebida no curso técnico em que se formou.

***45. Qual(is) o(s) motivo(s) o(a) levaram a não trabalhar atualmente na área de música? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Falta de oportunidades
- Condições de trabalho precárias
- Baixa remuneração
- Falta de tempo, porque ainda estudo ou trabalho em outra área.
- Ainda estou estudando.
- Nunca tive interesse.
- Outro (especifique)

***46. Você exerce alguma atividade musical não remunerada?**

- Sim
- Não

***47. Qual(is) atividade(s) não remunerada(s) você exerce? (Assinale todas as opções que considerar pertinentes).**

- Banda autoral
- Banda tributo ou cover
- Banda ou orquestra de baile
- Sonorização para eventos
- Casa de show, teatro, boate, bar (música ao vivo)
- Produção fonográfica (gravadora)
- Edição musical
- Loja e/ou distribuição de discos
- Comércio de instrumentos musicais, equipamentos e acessórios
- Fabricação e reparo de instrumentos (luteria)

- Instrumentista
- Cantor
- Compositor
- Arranjador
- Produção de áudio para cinema, dança, teatro e moda (trilha sonora)
- Música para publicidade
- Música para eventos (casamentos, cerimônias religiosas, empresas, prefeituras, etc.)
- DJ (rádio, show, festa ou boate)
- Orquestras e outros grupos instrumentais
- Bandas marciais
- Fanfarras
- Corais ou grupos vocais
- Ensino particular em espaços não-formais de ensino
- Ensino superior
- Ensino em escola de música particular
- Ensino em conservatório
- Ensino em escola de educação básica
- Estúdio de ensaio ou de gravação
- Direção artística (show ou disco)
- Produção executiva (empresário ou agente)
- Organização de eventos (festivais, prêmios, shows)
- Roadie ou técnico de som em projetos de terceiros
- Projetos culturais na área de música
- Projetos sociais que envolvam a música
- Regência de corais
- Regência de bandas
- Regência de orquestras
- Outro (especifique)

***48. Você ainda pretende trabalhar na área de música?**

- Sim, pretendo atuar integralmente na área de música.
- Sim, pretendo conciliar o trabalho na área de música com outras atividades profissionais.
- Não
- Não sei.

Muito obrigada por sua participação!

Apêndice C

Prezado(a) _____, Diretor(a) do Conservatório Estadual de Música
_____ de (nome da cidade),

Conversamos durante a V Mostra dos CEM sobre a pesquisa de mestrado que pretendo realizar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com os egressos dos Cursos Técnicos de Instrumento e Canto dos 12 conservatórios mineiros. Venho solicitar, por gentileza, o envio das listas dos alunos que se formaram nos referidos cursos, nos anos de 2010, 2011 e 2012, com os seus possíveis contatos (telefones e/ou e-mails) e instrumento de formação. Por meio dessas listas, o Sr(a). confirmará a participação do seu conservatório na pesquisa.

Sendo assim, solicito também o envio da lista dos instrumentos que são oferecidos pelo curso técnico e possíveis alterações sofridas pelo currículo do referido curso a partir de 2009.

Aguardo o seu retorno o mais brevemente possível e desde já agradeço a sua disposição e participação.

Saudações,

Maria Odília de Quadros Pimentel.

Apêndice D

Olá, _____, eu sou mestranda em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou realizando uma pesquisa sobre os egressos dos anos de 2010, 2011 e 2012 dos cursos técnicos de música dos Conservatórios de Minas Gerais. Para a realização da pesquisa, um questionário online será enviado via e-mail aos egressos, a partir do mês de abril. O Conservatório de Visconde do Rio Branco me enviou a lista dos egressos que continha o seu nome como egresso do curso técnico da instituição do ano de 2010. Você confirma essa informação e aceitaria participar da pesquisa? Em qual instrumento você se formou? Diante da sua confirmação e aceitação, peço-lhe a gentileza de informar um e-mail de contato, para que eu possa lhe enviar o questionário.

Desde já agradeço a atenção e disponibilidade. A sua participação será imprescindível para o sucesso da pesquisa!

Apêndice E

Avalia_tecnico * Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | Total | |
|----------------|---------|---------------------|--|---|-------|-----|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | | |
| Avalia_tecnico | Ótimo | Count | 30 | 14 | 10 | 54 |
| | | Adjusted Residual | 1,0 | ,7 | -1,7 | |
| | Bom | Count | 53 | 22 | 31 | 106 |
| | | Adjusted Residual | ,0 | -,7 | ,7 | |
| | Regular | Count | 13 | 9 | 10 | 32 |
| | | Adjusted Residual | -1,2 | ,8 | ,8 | |
| | Ruim | Count | 3 | 0 | 3 | 6 |
| | | Adjusted Residual | ,0 | -1,3 | 1,3 | |
| Total | | Count | 99 | 45 | 54 | 198 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 6,085 ^a | 6 | ,414 |
| Likelihood Ratio | 7,397 | 6 | ,288 |
| Linear-by-Linear Association | 2,733 | 1 | ,098 |
| N of Valid Cases | 198 | | |

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,36.

Expectativas_curso * Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | Total | |
|--------------------|-----------------------------|---------------------|--|---|-------|-----|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | | |
| Expectativas_curso | Superou as expectativas | Count | 11 | 8 | 4 | 23 |
| | | Adjusted Residual | -,2 | 1,5 | -1,1 | |
| | Atendeu as expectativas | Count | 71 | 31 | 40 | 142 |
| | | Adjusted Residual | ,0 | -,5 | ,5 | |
| | Não atendeu as expectativas | Count | 13 | 5 | 6 | 24 |
| | | Adjusted Residual | ,4 | -,2 | -,3 | |
| | Não sei | Count | 4 | 1 | 4 | 9 |
| | | Adjusted Residual | -,3 | -,9 | 1,2 | |
| Total | | Count | 99 | 45 | 54 | 198 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 4,138 ^a | 6 | ,658 |
| Likelihood Ratio | 4,024 | 6 | ,673 |
| Linear-by-Linear Association | ,317 | 1 | ,573 |
| N of Valid Cases | 198 | | |

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,05.

| Em_qual_Conservatório_Estadual_de_Música_(CEM)_de_Minas_Gerais_você_se_formou?* Trabalha_area_3_cat Crosstabulation | | | | | | |
|---|--|---------------------|---|---|-------|----|
| | | Trabalha_area_3_cat | | | Total | |
| | | Não | Sim, mas também atuou em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | | |
| Em_qual_Conservatório_Estadual_de_Música_(CEM)_de_Minas_Gerais_você_se_formou? | CEM Cora Pavan Capparelli – Ubertândia | Count | 24 | 8 | 9 | 41 |
| | | Adjusted Residual | 1,2 | -6 | -9 | |
| | CEM Dr. José Zóccoli De Andrade – Ituiutaba | Count | 14 | 4 | 7 | 25 |
| | | Adjusted Residual | ,6 | -9 | ,1 | |
| | CEM Haidée França Americano – Juiz de Fora | Count | 10 | 5 | 10 | 25 |
| | | Adjusted Residual | -1,1 | -,3 | 1,5 | |
| | CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira – Pouso Alegre | Count | 6 | 3 | 6 | 15 |
| | | Adjusted Residual | -,8 | -,3 | 1,2 | |
| | CEM Lia Salgado – Leopoldina | Count | 4 | 0 | 1 | 5 |
| | | Adjusted Residual | 1,4 | -1,2 | -,4 | |
| | CEM Lobo De Mesquita – Diamantina | Count | 1 | 3 | 3 | 7 |
| | | Adjusted Residual | -1,9 | 1,3 | ,9 | |
| | CEM Lorenzo Fernandez – Montes Claros | Count | 17 | 15 | 7 | 39 |
| | | Adjusted Residual | -,9 | 2,6 | -1,5 | |
| | CEM Maestro Marciliano Braga – Varginha | Count | 9 | 3 | 6 | 18 |
| | | Adjusted Residual | ,0 | -,6 | ,6 | |
| | CEM Professor Theodolindo José Soares – Visconde do Rio Branco | Count | 6 | 2 | 3 | 11 |
| | | Adjusted Residual | ,3 | -,4 | ,0 | |
| CEM Raul Belém – Araguaçu | Count | 8 | 2 | 2 | 12 | |
| | Adjusted Residual | 1,2 | -,5 | -,9 | | |
| Total | Count | 99 | 45 | 54 | 198 | |
| Chi-Square Tests | | | | | | |
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | | | |
| Pearson Chi-Square | 18,836 ^a | 18 | ,402 | | | |
| Likelihood Ratio | 19,526 | 18 | ,360 | | | |
| N of Valid Cases | 198 | | | | | |
| a. 14 cells (46,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,14. | | | | | | |

| Você_deu_continuidade_ao_seus_estudos_musicais?_* Trabalha_area_3_cat Crosstabulation | | | | | |
|--|---------------------|---------------------|---|---|-------|
| | | Trabalha_area_3_cat | | | Total |
| | | Não | Sim, mas também atuou em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | |
| Você_deu_continuidade_ao_seus_estudos_musicais?_ Não | Count | 81 | 22 | 15 | 118 |
| | Adjusted Residual | 6,4 | -1,7 | -5,6 | |
| Sim | Count | 18 | 23 | 39 | 80 |
| | Adjusted Residual | -6,4 | 1,7 | 5,6 | |
| Total | Count | 99 | 45 | 54 | 198 |
| Chi-Square Tests | | | | | |
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | | |
| Pearson Chi-Square | 45,150 ^a | 2 | ,000 | | |
| Likelihood Ratio | 47,096 | 2 | ,000 | | |
| N of Valid Cases | 198 | | | | |
| a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,18. | | | | | |

| Em_qual_curso_você_se_formou?_ * Trabalha_area_3_cat Crosstabulation | | | | | | |
|---|----------------------|---------------------|--|---|-------|-----|
| | | Trabalha_area_3_cat | | | Total | |
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | | |
| Em_qual_curso_você_se_formou?_ | Acordeão | Count | 2 | 1 | 1 | 4 |
| | | Adjusted Residual | ,0 | ,1 | -,1 | |
| | Bateria | Count | 1 | 1 | 3 | 5 |
| | | Adjusted Residual | -1,4 | -,1 | 1,7 | |
| | Canto | Count | 19 | 13 | 9 | 41 |
| | | Adjusted Residual | -,5 | 1,5 | -,9 | |
| | Cavaquinho | Count | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Adjusted Residual | -1,0 | -,5 | 1,6 | |
| | Clarinete | Count | 5 | 0 | 0 | 5 |
| | | Adjusted Residual | 2,3 | -1,2 | -1,4 | |
| | Contrabaixo elétrico | Count | 2 | 1 | 0 | 3 |
| | | Adjusted Residual | ,6 | ,4 | -1,1 | |
| | Flauta doce | Count | 14 | 3 | 3 | 20 |
| | | Adjusted Residual | 1,9 | -,9 | -1,3 | |
| | Flauta transversa | Count | 5 | 1 | 3 | 9 |
| | | Adjusted Residual | ,3 | -,9 | ,4 | |
| | Guitarra | Count | 2 | 1 | 2 | 5 |
| | | Adjusted Residual | -,5 | -,1 | ,6 | |
| | Órgão | Count | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | Adjusted Residual | -1,0 | 1,8 | -,6 | |
| | Percussão | Count | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | | Adjusted Residual | -1,4 | ,9 | ,7 | |
| | Piano | Count | 17 | 3 | 10 | 30 |
| | | Adjusted Residual | ,8 | -1,8 | ,8 | |
| | Piano popular | Count | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Adjusted Residual | -1,0 | -,5 | 1,6 | |
| | Saxofone | Count | 5 | 6 | 5 | 16 |
| | | Adjusted Residual | -1,6 | 1,5 | ,4 | |
| | Teclado | Count | 13 | 3 | 2 | 18 |
| | | Adjusted Residual | 2,0 | -,6 | -1,6 | |
| | Trombone | Count | 1 | 0 | 1 | 2 |
| | | Adjusted Residual | ,0 | -,8 | ,7 | |
| | Trompete | Count | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | Adjusted Residual | -1,0 | 1,8 | -,6 | |
| | Violão | Count | 9 | 9 | 8 | 26 |
| | | Adjusted Residual | -1,7 | 1,6 | ,4 | |
| Violino | Count | 4 | 0 | 4 | 8 | |
| | Adjusted Residual | ,0 | -1,6 | 1,5 | | |
| Total | | Count | 99 | 45 | 54 | 198 |
| Chi-Square Tests | | | | | | |
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | | | |
| Pearson Chi-Square | 46,028 ^a | 36 | ,122 | | | |
| Likelihood Ratio | 50,902 | 36 | ,051 | | | |
| N of Valid Cases | 198 | | | | | |
| a. 44 cells (77,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23. | | | | | | |

Trabalha_area_3_cat *Antes_de_ingressar_no_curso_técnico_você_já_estudava_música?_ Crosstabulation

| | | Antes_de_ingressar_no_curso_técnico_você_já_estudava_música? | | | |
|---------------------|--|--|------|-------|-----|
| | | Não | Sim | Total | |
| Trabalha_area_3_cat | Não | Count | 29 | 70 | 99 |
| | | Adjusted Residual | 3,2 | -3,2 | |
| | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Count | 6 | 39 | 45 |
| | | Adjusted Residual | -1,3 | 1,3 | |
| | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | Count | 5 | 49 | 54 |
| | | Adjusted Residual | -2,3 | 2,3 | |
| Total | | Count | 40 | 158 | 198 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 10,403 ^a | 2 | ,006 |
| Likelihood Ratio | 10,864 | 2 | ,004 |
| N of Valid Cases | 198 | | |

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,09.

Exigencia_capacitação *Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | | |
|-----------------------|--|---------------------|--|---|-------|-----|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | Total | |
| Exigencia_capacitação | Inferior à recebida no curso técnico em que se formou. | Count | 25 | 8 | 6 | 39 |
| | | Adjusted Residual | 2,0 | -,4 | -1,9 | |
| | Compatível com a recebida no curso técnico em que se formou. | Count | 38 | 27 | 31 | 96 |
| | | Adjusted Residual | -2,8 | 1,7 | 1,5 | |
| | Superior à recebida no curso técnico em que se formou. | Count | 35 | 10 | 17 | 62 |
| | | Adjusted Residual | 1,3 | -1,5 | ,0 | |
| Total | | Count | 98 | 45 | 54 | 197 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 9,550 ^a | 4 | ,049 |
| Likelihood Ratio | 9,952 | 4 | ,041 |
| Linear-by-Linear Association | ,528 | 1 | ,467 |
| N of Valid Cases | 197 | | |

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,91.

Vínculo_emp *Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | | Total |
|-------------|---------------------------------|---------------------|--|---|------|-------|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | | |
| Vínculo_emp | Autônomo/Prestador de serviços | Count | 10 | 14 | 20 | 44 |
| | | Adjusted Residual | -4,0 | 1,6 | 3,0 | |
| | Em contrato temporário | Count | 10 | 8 | 11 | 29 |
| | | Adjusted Residual | -1,8 | ,6 | 1,4 | |
| | Empregado com carteira assinada | Count | 30 | 9 | 4 | 43 |
| | | Adjusted Residual | 3,0 | -,4 | -3,0 | |
| | Empregado sem carteira assinada | Count | 6 | 5 | 6 | 17 |
| | | Adjusted Residual | -1,2 | ,7 | ,7 | |
| | Estagiário | Count | 11 | 1 | 2 | 14 |
| | | Adjusted Residual | 2,3 | -1,5 | -1,2 | |
| | Funcionário público concursado | Count | 21 | 5 | 10 | 36 |
| | | Adjusted Residual | 1,2 | -1,4 | ,0 | |
| | Proprietário de empresa/negócio | Count | 3 | 2 | 1 | 6 |
| | | Adjusted Residual | ,0 | ,6 | -,6 | |
| | Outro | Count | 6 | 1 | 0 | 7 |
| | | Adjusted Residual | 2,0 | -,6 | -1,7 | |
| Total | | Count | 97 | 45 | 54 | 196 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 37,158 ^a | 14 | ,001 |
| Likelihood Ratio | 41,430 | 14 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 13,241 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 196 | | |

a. 10 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,38.

Carga_horaria_rec *Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | | Total |
|-------------------|--------|---------------------|--|---|------|-------|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | | |
| Carga_horaria_rec | Até 10 | Count | 9 | 5 | 7 | 21 |
| | | Adjusted Residual | -,8 | ,2 | ,7 | |
| | 11-20 | Count | 17 | 9 | 19 | 45 |
| | | Adjusted Residual | -2,0 | -,4 | 2,6 | |
| | 21-30 | Count | 17 | 7 | 7 | 31 |
| | | Adjusted Residual | ,5 | ,1 | -,6 | |
| | 31-40 | Count | 32 | 11 | 12 | 55 |
| | | Adjusted Residual | 1,3 | -,4 | -1,1 | |
| | >40 | Count | 20 | 9 | 6 | 35 |
| | | Adjusted Residual | ,8 | ,6 | -1,5 | |
| Total | | Count | 95 | 41 | 51 | 187 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 9,305 ^a | 8 | ,317 |
| Likelihood Ratio | 9,130 | 8 | ,331 |
| Linear-by-Linear Association | 5,954 | 1 | ,015 |
| N of Valid Cases | 187 | | |

a. 1 cells (6,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,60.

Qual_o_seu_nível_de_escolaridade? * Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | Total |
|---|-------------------|---------------------|--|---|-------|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | |
| Qual_o_seu_nível_de_escolaridade?_ Ensino médio | Count | 34 | 11 | 17 | 62 |
| | Adjusted Residual | ,9 | -1,1 | ,0 | |
| Ensino superior | Count | 42 | 25 | 32 | 99 |
| | Adjusted Residual | -2,1 | ,8 | 1,6 | |
| Especialização | Count | 18 | 7 | 5 | 30 |
| | Adjusted Residual | 1,2 | ,1 | -1,4 | |
| Mestrado | Count | 5 | 2 | 0 | 7 |
| | Adjusted Residual | 1,2 | ,4 | -1,6 | |
| Total | Count | 99 | 45 | 54 | 198 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|--------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 7,808 ^a | 6 | ,252 |
| Likelihood Ratio | 9,845 | 6 | ,131 |
| N of Valid Cases | 198 | | |

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,59.

Nível_interesse_atuação * Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | Total |
|-------------------------------------|-------------------|---------------------|--|---|-------|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | |
| Nível_interesse_atuação Muito baixo | Count | 7 | 0 | 0 | 7 |
| | Adjusted Residual | 2,7 | -1,5 | -1,6 | |
| Baixo | Count | 11 | 0 | 2 | 13 |
| | Adjusted Residual | 2,6 | -2,0 | -1,0 | |
| Médio | Count | 26 | 12 | 3 | 41 |
| | Adjusted Residual | 1,9 | 1,1 | -3,2 | |
| Alto | Count | 19 | 17 | 11 | 47 |
| | Adjusted Residual | -1,5 | 2,5 | -,7 | |
| Muito alto | Count | 17 | 14 | 36 | 67 |
| | Adjusted Residual | -5,0 | -,4 | 6,0 | |
| Não tinha interesse | Count | 19 | 2 | 2 | 23 |
| | Adjusted Residual | 3,3 | -1,7 | -2,1 | |
| Total | Count | 99 | 45 | 54 | 198 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 62,053 ^a | 10 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 67,952 | 10 | ,000 |
| Linear-by-Linear Association | 12,280 | 1 | ,000 |
| N of Valid Cases | 198 | | |

a. 5 cells (27,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,59.

Opinião_mercado * Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | |
|-----------------|----------------------------|---------------------|--|---|-------|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | Total |
| Opinião_mercado | Melhor que outras áreas | Count | 1 | 0 | 3 |
| | | Adjusted Residual | -1,0 | -1,1 | 2,2 |
| | Equivalente a outras áreas | Count | 24 | 9 | 10 |
| | | Adjusted Residual | ,9 | -,3 | -,7 |
| | Pior que outras áreas | Count | 59 | 34 | 36 |
| | | Adjusted Residual | -1,6 | 1,7 | ,3 |
| | Não sei responder | Count | 15 | 2 | 5 |
| | | Adjusted Residual | 1,8 | -1,6 | -,5 |
| Total | | Count | 99 | 45 | 54 |
| | | | | | 198 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 10,013 ^a | 6 | ,124 |
| Likelihood Ratio | 10,323 | 6 | ,112 |
| Linear-by-Linear Association | ,781 | 1 | ,377 |
| N of Valid Cases | 198 | | |

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,91.

Opinião_salario_rec * Trabalha_area_3_cat Crosstabulation

| | | Trabalha_area_3_cat | | | |
|---------------------|----------------------------|---------------------|--|---|-------|
| | | Não | Sim, mas também atuo em outra área profissional. | Sim, trabalho exclusivamente na área de música. | Total |
| Opinião_salario_rec | Abaixo da média do mercado | Count | 25 | 22 | 24 |
| | | Adjusted Residual | -3,2 | 2,0 | 1,6 |
| | Na média do mercado | Count | 53 | 15 | 24 |
| | | Adjusted Residual | 2,2 | -2,3 | -,3 |
| | Acima da média do mercado | Count | 10 | 4 | 0 |
| | | Adjusted Residual | 1,7 | ,5 | -2,4 |
| Total | | Count | 88 | 41 | 48 |
| | | | | | 177 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 14,408 ^a | 4 | ,006 |
| Likelihood Ratio | 18,272 | 4 | ,001 |
| Linear-by-Linear Association | 9,959 | 1 | ,002 |
| N of Valid Cases | 177 | | |

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,24.

Salário* Qual_é_o_seusexo?_ Crosstabulation

| | | Qual_é_o_seusexo? | | | Total |
|---------|---|-------------------|-----------|------|-------|
| | | Feminino | Masculino | | |
| Salário | Até 1 salário mínimo | Count | 38 | 17 | 55 |
| | | Adjusted Residual | 1,8 | -1,8 | |
| | Até 2 salários mínimos (R\$ 1.448,00) | Count | 35 | 32 | 67 |
| | | Adjusted Residual | -1,7 | 1,7 | |
| | Até 3 salários mínimos (R\$ 2.172,00) | Count | 15 | 9 | 24 |
| | | Adjusted Residual | ,2 | -,2 | |
| | Até 4 salários mínimos (R\$ 2.896,00) | Count | 8 | 8 | 14 |
| | | Adjusted Residual | -1,4 | 1,4 | |
| | Até 5 salários mínimos (R\$ 3.620,00) | Count | 8 | 3 | 11 |
| | | Adjusted Residual | ,9 | -,9 | |
| | Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.344,00) | Count | 5 | 7 | 12 |
| | | Adjusted Residual | -1,4 | 1,4 | |
| | Não sei responder. | Count | 12 | 2 | 14 |
| | | Adjusted Residual | 2,0 | -2,0 | |
| Total | | Count | 119 | 78 | 197 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------|------|
| Pearson Chi-Square | 11,859 ^a | 6 | | ,070 |
| Likelihood Ratio | 12,185 | 6 | | ,058 |
| N of Valid Cases | 197 | | | |

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,36.

Salário_REC2 * Você_trabalhava_antes_de_iniciar_o_seu_curso_técnico?_ Crosstabulation

| | | Você_trabalhava_antes_de_iniciar_o_seu_curso_técnico? | | | | Total |
|--------------|-------------------|---|---------------------------------|------------------------|------|-------|
| | | Não | Sim, em outra área profissional | Sim, na área de música | | |
| Salário_REC2 | Até 1 s.m. | Count | 29 | 20 | 8 | 55 |
| | | Adjusted Residual | 2,4 | -1,4 | -1,3 | |
| | de 1,1 até 2 s.m. | Count | 27 | 31 | 9 | 67 |
| | | Adjusted Residual | ,2 | ,4 | -,8 | |
| | de 2,1 até 3 s.m. | Count | 10 | 9 | 5 | 24 |
| | | Adjusted Residual | ,2 | -,7 | ,6 | |
| | de 3,1 até 4 s.m. | Count | 3 | 9 | 2 | 14 |
| | | Adjusted Residual | -1,4 | 1,6 | -,2 | |
| | mais de 4 s.m. | Count | 3 | 12 | 8 | 23 |
| | | Adjusted Residual | -2,8 | ,8 | 2,5 | |
| Total | | Count | 72 | 81 | 30 | 183 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | Monte Carlo Sig. (2-sided) | | |
|---------------------|---------------------|----|-----------------------|----------------------------|-------------------------|-------------|
| | | | | Sig. | 99% Confidence Interval | |
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Pearson Chi-Square | 16,854 ^a | 8 | ,032 | ,029 ^b | ,024 | ,033 |
| Likelihood Ratio | 17,128 | 8 | ,029 | ,040 ^b | ,035 | ,045 |
| Fisher's Exact Test | 16,804 | | | ,028 ^b | ,024 | ,032 |
| N of Valid Cases | 183 | | | | | |

a. 3 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,30.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1831435319.

Salário* Qual_o_seu_nível_de_escolaridade?_ Crosstabulation

| | | Qual_o_seu_nível_de_escolaridade? | | | | | |
|---------|---|-----------------------------------|-----------------|----------------|----------|-------|----|
| | | Ensino médio | Ensino superior | Especialização | Mestrado | Total | |
| Salário | Até 1 salário mínimo | Count | 23 | 31 | 0 | 1 | 55 |
| | | Adjusted Residual | 1,9 | 1,2 | -3,7 | -,8 | |
| | Até 2 salários mínimos (R\$ 1.448,00) | Count | 28 | 33 | 6 | 0 | 67 |
| | | Adjusted Residual | 2,2 | -,1 | -1,8 | -1,9 | |
| | Até 3 salários mínimos (R\$ 2.172,00) | Count | 3 | 9 | 7 | 5 | 24 |
| | | Adjusted Residual | -2,1 | -1,3 | 2,0 | 4,9 | |
| | Até 4 salários mínimos (R\$ 2.896,00) | Count | 2 | 7 | 4 | 1 | 14 |
| | | Adjusted Residual | -1,4 | ,0 | 1,4 | ,8 | |
| | Até 5 salários mínimos (R\$ 3.620,00) | Count | 1 | 3 | 7 | 0 | 11 |
| | | Adjusted Residual | -1,6 | -1,5 | 4,6 | -,7 | |
| | Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.344,00) | Count | 2 | 5 | 5 | 0 | 12 |
| | | Adjusted Residual | -1,1 | -,8 | 2,6 | -,7 | |
| | Não sei responder. | Count | 3 | 10 | 1 | 0 | 14 |
| | | Adjusted Residual | -,8 | 1,7 | -,9 | -,7 | |
| Total | Count | 62 | 98 | 30 | 7 | 197 | |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------|
| Pearson Chi-Square | 77,719 ^a | 18 | ,000 |
| Likelihood Ratio | 70,928 | 18 | ,000 |
| N of Valid Cases | 197 | | |

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

| Salario_REC2 * Faixa_REC2 Crosstabulation | | | | | | | | | |
|---|------------|---------------------|----------------------------|-------------------|-----------------|------------------|----------------------------|-------------|-------------|
| | | Faixa_REC2 | | | | | Total | | |
| | | Menos de 20 anos | de 21 a 30 anos | de 31 a 40 anos | de 41 a 50 anos | acima de 50 anos | | | |
| Salario_REC2 | Até 1 s.m. | Count | 15 | 30 | 4 | 2 | 55 | | |
| | | Adjusted Residual | 3,3 | ,8 | -1,7 | -2,2 | -7 | | |
| de 1,1 até 2 s.m. | Count | 10 | 33 | 13 | 7 | 66 | | | |
| | | Adjusted Residual | ,3 | ,0 | 1,8 | -1,6 | -4 | | |
| de 2,1 até 3 s.m. | Count | 1 | 12 | 3 | 6 | 24 | | | |
| | | Adjusted Residual | -1,5 | ,0 | -2 | 1,2 | ,7 | | |
| de 3,1 até 4 s.m. | Count | 0 | 8 | 3 | 1 | 14 | | | |
| | | Adjusted Residual | -1,6 | ,6 | ,9 | -1,0 | 1,5 | | |
| mais de 4 s.m. | Count | 0 | 8 | 2 | 12 | 23 | | | |
| | | Adjusted Residual | -2,1 | -1,6 | -8 | 4,9 | -3 | | |
| Total | Count | 26 | 91 | 25 | 30 | 182 | | | |
| Chi-Square Tests | | | | | | | | | |
| | | | Monte Carlo Sig. (2-sided) | | | | Monte Carlo Sig. (1-sided) | | |
| | | | 99% Confidence Interval | | | | 99% Confidence Interval | | |
| | | | Asymp. Sig. (2-sided) | Sig. | Lower Bound | Upper Bound | Sig. | Lower Bound | Upper Bound |
| Pearson Chi-Square | Value | 46,019 ^a | 16 | ,000 ^b | ,000 | ,000 | | | |
| Likelihood Ratio | Value | 44,710 | 16 | ,000 | ,000 | ,001 | | | |
| Fisher's Exact Test | Value | 39,280 | | ,000 ^b | ,000 | ,000 | | | |
| Linear-by-Linear Association | Value | 22,986 ^c | 1 | ,000 | ,000 | ,000 | | | ,000 |
| N of Valid Cases | | 182 | | | | | | | |
| a. 14 cells (56,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,77. | | | | | | | | | |
| b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1110856691. | | | | | | | | | |
| c. The standardized statistic is 4,794. | | | | | | | | | |

| | | Salario_REC2 * Exigencia_capacitação Crosstabulation | | | | |
|---|---------------------|--|--|--|----------------------------|----|
| | | Exigencia_capacitação | | | | |
| | | Inferior à recebida no curso técnico em que se formou. | Compatível com a recebida no curso técnico em que se formou. | Superior à recebida no curso técnico em que se formou. | Total | |
| Salario_REC2 | Até 1 s.m. | Count | 15 | 26 | 14 | 55 |
| | | Adjusted Residual | 1,8 | -1,4 | -1,1 | |
| | de 1,1 até 2 s.m. | Count | 15 | 38 | 14 | 67 |
| | | Adjusted Residual | ,9 | 1,4 | -2,3 | |
| | de 2,1 até 3 s.m. | Count | 4 | 12 | 8 | 24 |
| | | Adjusted Residual | -,3 | ,0 | ,2 | |
| | de 3,1 até 4 s.m. | Count | 0 | 8 | 6 | 14 |
| | | Adjusted Residual | -1,9 | ,6 | 1,0 | |
| | mais de 4 s.m. | Count | 1 | 7 | 15 | 23 |
| | | Adjusted Residual | -1,9 | -2,0 | 3,8 | |
| Total | Count | 35 | 91 | 57 | 183 | |
| Chi-Square Tests | | | | | | |
| | | | Monte Carlo Sig. (2-sided) | | Monte Carlo Sig. (1-sided) | |
| | | | 99% Confidence Interval | | 99% Confidence Interval | |
| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | Sig. | Sig. | |
| | | | | Lower Bound | Upper Bound | |
| Pearson Chi-Square | 22,320 ^a | 8 | ,004 | ,003 ^b | ,005 | |
| Likelihood Ratio | 24,408 | 8 | ,002 | ,003 ^b | ,004 | |
| Fisher's Exact Test | 21,077 | | | ,005 ^b | ,006 | |
| Linear-by-Linear Association | 16,692 ^c | 1 | ,000 | ,000 ^b | ,000 | |
| N of Valid Cases | 183 | | | | | |
| a. 4 cells (26,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,68. | | | | | | |
| b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 846668601. | | | | | | |
| c. The standardized statistic is 4,086. | | | | | | |

| Salario_REC2 * Opinião_salario_rec Crosstabulation | | | | | |
|--|-------------------|----------------------------|---------------------|---------------------------|-------|
| | | Opinião_salario_rec | | | Total |
| | | Abaixo da média do mercado | Na média do mercado | Acima da média do mercado | |
| Salario_REC2 | Até 1 s.m. | Count | 26 | 24 | 50 |
| | | Adjusted Residual | 2,4 | -9 | -2,5 |
| | de 1,1 até 2 s.m. | Count | 31 | 33 | 65 |
| | | Adjusted Residual | 2,0 | -6 | -2,5 |
| | de 2,1 até 3 s.m. | Count | 4 | 15 | 21 |
| | | Adjusted Residual | -1,9 | 1,8 | ,2 |
| | de 3,1 até 4 s.m. | Count | 2 | 8 | 13 |
| | | Adjusted Residual | -1,8 | ,6 | 2,0 |
| | mais de 4 s.m. | Count | 3 | 12 | 23 |
| | | Adjusted Residual | -2,7 | -1 | 5,0 |
| Total | | Count | 66 | 92 | 172 |

| Chi-Square Tests | | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------|----|----------------------------|-------------------|----------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Value | df | Monte Carlo Sig. (2-sided) | | Monte Carlo Sig. (1-sided) | | | |
| | | | Asymp. Sig. (2-sided) | Sig. | Lower Bound | Upper Bound | Lower Bound | Upper Bound |
| Pearson Chi-Square | 44,592 ^a | 8 | ,000 | ,000 ^b | ,000 | ,000 | | |
| Likelihood Ratio | 42,022 | 8 | ,000 | ,000 ^b | ,000 | ,000 | | |
| Fisher's Exact Test | 38,359 | | | ,000 ^b | ,000 | ,000 | | |
| Linear-by-Linear Association | 32,441 ^c | 1 | ,000 | ,000 ^b | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| N of Valid Cases | 172 | | | | | | | |

a. 5 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,06.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1634676757.

c. The standardized statistic is 5,696.

| Salario_REC2 * Satisf_REC2 Crosstabulation | | | | | | |
|--|---------------------|-----------------------------------|-----------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------|
| | | Satisf_REC2 | | | | Total |
| | | Muito insatisfeito e insatisfeito | Indiferente | Satisfeito e muito satisfeito | | |
| Salario_REC2 | Até 1 s.m. | Count | 18 | 10 | 26 | 54 |
| | | Adjusted Residual | 2,8 | 1,2 | -3,3 | |
| | de 1,1 até 2 s.m. | Count | 17 | 8 | 42 | 67 |
| | | Adjusted Residual | 1,3 | -6 | -7 | |
| | de 2,1 até 3 s.m. | Count | 2 | 3 | 18 | 23 |
| | | Adjusted Residual | -1,5 | -1 | 1,4 | |
| | de 3,1 até 4 s.m. | Count | 0 | 2 | 12 | 14 |
| | | Adjusted Residual | -2,0 | ,1 | 1,6 | |
| | mais de 4 s.m. | Count | 0 | 2 | 21 | 23 |
| | | Adjusted Residual | -2,6 | -8 | 2,8 | |
| Total | | Count | 37 | 25 | 119 | 181 |
| Chi-Square Tests | | | | | | |
| | | | Asymp. Sig. (2-sided) | Sig. | Lower Bound | Upper Bound |
| | | | | | 99% Confidence Interval | |
| | | | | | Monte Carlo Sig. (1-sided) | |
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| | Value | df | | | | |
| Pearson Chi-Square | 22,108 ^a | 8 | ,005 | ,005 ^b | ,004 | ,007 |
| Likelihood Ratio | 29,236 | 8 | ,000 | ,001 ^b | ,000 | ,001 |
| Fisher's Exact Test | 23,239 | | | ,002 ^b | ,001 | ,003 |
| Linear-by-Linear Association | 20,316 ^c | 1 | ,000 | ,000 ^b | ,000 | ,000 |
| N of Valid Cases | 181 | | | | | |

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 263739791.

c. The standardized statistic is 4,507.