

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

**SOLANGE MARANHO GOMES**

**TESE DE DOUTORADO**

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA: um  
estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado  
do Paraná**

PORTO ALEGRE  
2016

**SOLANGE MARANHO GOMES**

**A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS EM MÚSICA: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música.**

**Área de Concentração: Educação Musical.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Luciana Marta Del-Ben**

## CIP - Catalogação na Publicação

Gomes, Solange Maranhão

A inserção profissional de licenciados em música:  
um estudo sobre egressos de instituições de ensino  
superior do estado do Paraná / Solange Maranhão  
Gomes. -- 2016.

241 f.

Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-  
Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. inserção profissional de licenciados em música.  
2. estudos sobre egressos. 3. cursos de licenciatura  
em música. I. Del-Ben, Luciana Marta, orient. II.  
Título.

Dedico este trabalho aos meus pais Carlos (*in memoriam*) e Zenir que sempre me incentivaram a ler, estudar, a ter curiosidade pelas coisas e pela vida de maneira muito alegre e leve.

O aprender se tornou parte de minha vida como aluna, professora, mulher, mãe, esposa, avó, sogra, amiga, colega, em tantos papéis que desempenhamos pela vida afora.

Obrigada por tudo.

Do papai, saudades, de mamãe, que sua presença forte e carinhosa fique conosco por ainda muito tempo..

## **AGRADECIMENTOS**

À minha querida família: ao Fábio, marido, companheiro, pelo apoio durante toda esta jornada. Às minhas filhas Camila, Luana e Mariana, pelo carinho, amor e atenção constantes. Aos genros Krystian, Luiz e Maurício, pela amizade. Aos netos Ana Letícia, Luís Guilherme e Sara, alegria, luz e esperança de um mundo melhor.

Aos meus pais, irmãos e cunhados, pelo incentivo aos meus estudos e desafios.

Às manas Telma e Denise, pela amizade, carinho e cumplicidade nessa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Escola de Música e Belas Artes do Paraná e à Faculdade de Artes do Paraná, ambas campus da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pela realização deste Doutorado Interinstitucional.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Luciana Marta Del-Ben, comprometida com a ética, a pesquisa e a construção do conhecimento, com quem aprendi tanto, rigorosa na correção do meu trabalho, mas generosa e sensível aos meus momentos de incerteza.

Aos professores Dr<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS), Dr. Sergio Ferreira de Figueiredo (UDESC) e Dr<sup>a</sup> Cristina Rolim Wolffenbüttel, (UERGS) por aceitarem participar de minha banca examinadora e pelas valiosas contribuições.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Luciana Del-Ben, Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza e Dr<sup>a</sup> Cristina Gerling, pelas aulas em Curitiba, que me proporcionaram reflexões e amadurecimento.

Aos colegas da EMBAP, Carlos Assis, Luiz Cláudio, Marco Aurélio, Margaret Andrade, Margareth Milani, Salete e Vivian pelo companheirismo e amizade, que tornaram especiais as nossas aulas durante o doutorado.

Aos colegas do grupo de pesquisa Música e Escola, Odília, Cássia, Dani, Joana, Juliana, Kiti, Tamar, Vanilda pela acolhida em Porto Alegre, troca de ideias e experiências.

À Odília, Vivian, Tamar, Vanilda e Mário André, pelos agradáveis almoços.

À minha querida amiga Vivian, pela amizade, companheirismo, cumplicidade e trilhar comigo esta trajetória.

À Francine, por gentilmente abrir as portas de sua casa na minha estadia em Porto Alegre.

Aos colegas do colegiado de Licenciatura em Música da FAP, André Ricardo, Andréa, Caio, Dráusio, Felipe, Francisco, Liane, Marlete, Paulo, Simone e Tiago, que me incentivaram, assumiram minhas disciplinas para que eu pudesse me afastar de meus compromissos como docente e me dedicar a este trabalho.

Aos demais colegas da FAP, Ângela Maria, Valentina, Luciano, Sônia, Scheila Maçaneiro, Guaraci, Elvira, Ana Cristina, Hélio, e outros que não estão nominados, mas que tiveram, cada um, significativa e importante contribuição no meu caminhar na FAP.

À Andressa Avendaño Forbellone, pelo apoio técnico na realização dos testes estatísticos.

Às terapeutas Frinia e Soraya, que me escutaram e me ajudaram a ter equilíbrio físico e psicológico.

Aos professores Indioney Rodrigues (UFPR), Jackelyne Corrêa Veneza (EMBAP), André Ricardo de Souza (FAP), Rogério de Brito Bergold (UEPG), Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM) e ao servidor Robson (UEL), bem como aos responsáveis pelos setores de registros acadêmicos dos egressos, pelo fornecimento das listas dos licenciados em música.

Um agradecimento especial aos egressos dos cursos de Licenciatura em Música/Educação Musical das IES envolvidas neste trabalho, sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa.

A todos vocês, minha eterna gratidão!!!!

Há um menino  
há um moleque  
morando sempre no meu coração  
toda vez que um adulto balança  
ele vem pra me dar a mão

Há um passado  
no meu presente  
um sol bem quente lá no meu quintal  
toda vez que a bruxa me assombra  
o menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas  
que eu acredito que não deixarão de  
existir:  
amizade, palavra, respeito, caráter,  
bondade,alegria e amor

Pois não posso, não devo, não quero  
viver como toda essa gente insiste em  
viver  
E não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia  
bola de gude  
o solidário não quer solidão  
toda a vez que a tristeza me alcança  
o menino me dá a mão

Há um menino  
há um moleque  
morando sempre no meu coração  
toda vez que um adulto fraqueja  
ele vem pra me dar a mão

(Milton Nascimento e Fernando Brandt)

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014. Os objetivos específicos buscaram: examinar a situação profissional dos egressos; analisar a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; verificar as condições de trabalho dos egressos; e analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem. A inserção profissional é entendida como um processo não linear e multidimensional, sendo dependente de fatores individuais e institucionais, ideias que orientam teoricamente este trabalho. O método escolhido foi o *survey* por questionário autoadministrado via internet, respondido por uma amostra de 215 egressos. Os dados foram organizados em dois grandes eixos: perfil dos egressos, configurado a partir de dados sociodemográficos, percurso de formação e avaliação da formação acadêmica, e inserção profissional dos egressos. Os resultados indicam precocidade na inserção profissional dos egressos, inserção que, para a maioria deles, se inicia antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura, por meio do exercício da docência de música, de outras atividades no campo da música e, ainda, de atividades em outra área que não a música. Quase a totalidade dos egressos se inseriu profissionalmente após a conclusão do curso. Mantém-se o perfil de atuação em múltiplas atividades, embora seja preponderante o trabalho como professor de música, sinalizando que os cursos de licenciatura em música estão a cumprir sua finalidade central de formar professores. Além disso, a maioria dos egressos não tem passado por fases de desemprego, mostrando que têm conseguido se inserir no mercado de trabalho. De modo geral, mostram-se satisfeitos com seu percurso e situação profissional atual, porém, mostram-se insatisfeitos ou pouco satisfeitos com o seu nível salarial. Esta pesquisa, ao fornecer dados acerca da inserção profissional de licenciados em música, possibilitou um mapeamento inicial das atividades profissionais desses egressos no âmbito do estado do Paraná, podendo contribuir para aprofundar o conhecimento acerca da atuação profissional de licenciados em música e para subsidiar novas reflexões sobre a formação de professores de música.

**Palavras-chave:** Inserção profissional de licenciados em música; estudos sobre egressos; cursos de licenciatura em música.

## ABSTRACT

The general aim of this thesis was to investigate the professional insertion of graduates of degree programmes in music education, offered by public higher education institutions of the state of Parana, Brazil, graduated from 2009 to 2014. The specific objectives sought to examine the occupational status of the graduates; to analyse the relationship between the professional status of the graduates and their higher education; to verify the working conditions of the graduates; and to analyse their level of satisfaction towards their work. Professional insertion is understood as a non-linear and multidimensional process, which depends upon both individual and institutional factors, ideas that theoretically guided this research. The method chosen to carry out this research was the survey, by means of a self-administered online questionnaire, which has been answered by a sample of 215 graduates. Collected data were organized in two main axes: the graduates' profile, composed of sociodemographic information, training path, and evaluation of the higher education program; and the graduates' professional insertion. The results indicate precocity in the graduates' professional insertion, which, in most cases, begins even before entering the higher education programmes, in activities of music teaching, other activities in the field of music, and, even, activities in areas not related to music. Almost all graduates were employed after the completion of their degree courses. The practice of multiple activities is kept, even though music teaching practice is predominant, indicating that the degree courses in music education are fulfilling their main purpose of teachers training. Moreover, most of the graduates have not experienced situations of unemployment, demonstrating they have managed to enter the labour market. They are satisfied with their professional paths and professional status. However, they are dissatisfied or just a little satisfied with their wage level. By providing data on the professional insertion of graduates in music education, this research has enabled an initial mapping of the professional activities of these graduates within the state of Parana, which can contribute to deepen the knowledge about the professional performance of those graduates, and to subsidize further reflexion on music teachers' education.

**Keywords:** Professional insertion of graduates in music education; studies about graduates; higher education programmes in music education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

ABCM	Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BA	Estado da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEART	Centro de Artes
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEM	Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRES	Contrato em Regime Especial
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
DF	Distrito Federal
DSR	Descanso Semanal Remunerado
Educacenso	Censo Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FMCG	Faculdade de Música Carlos Gomes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Estado de Minas Gerais
MT	Estado de Mato Grosso
NEM	Núcleo de Educação Musical
OSM	Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo
PB	Estado da Paraíba
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PR	Estado do Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RMEM	Rede Municipal de Ensino de Mossoró
RN	Estado do Rio Grande do Norte
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SE	Estado do Sergipe
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPROPAR	Sindicato dos Professores do Estado do Paraná
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

USP	Universidade de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILESTE-MG	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Avaliação da infraestrutura geral do curso de licenciatura em música/educação musical.....	128
Gráfico 2 – Avaliação dos conhecimentos musicais adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical.....	129
Gráfico 3 – Avaliação dos conhecimentos pedagógicos adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical.....	129
Gráfico 4 – Avaliação dos conhecimentos pedagógico-musicais adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical.....	130
Gráfico 5 – Avaliação da qualificação dos professores do curso de licenciatura em música/educação musical.....	130
Gráfico 6 – Avaliação do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em música/educação musical.....	131
Gráfico 7 – Avaliação do curso de licenciatura em música/educação musical.....	132
Gráfico 8 – Avaliação do próprio desempenho no curso de licenciatura em música/educação musical.....	133
Gráfico 9 – O curso de licenciatura em música/educação musical e o atendimento das expectativas dos egressos.....	133
Gráfico 10 – Interesse de ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical, se voltasse no tempo.....	134
Gráfico 11 – Adequação das instalações físicas disponibilizadas para as aulas de música, nas escolas de educação básica.....	156
Gráfico 12 – Recursos disponíveis nas escolas da educação básica para a realização das aulas de música.....	157
Gráfico 13 – Adequação dos recursos (materiais e equipamentos) disponibilizados para as aulas de música nas escolas da educação básica.....	158
Gráfico 14 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho interessante, que permite adquirir novos conhecimentos?.....	177
Gráfico 15 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho que permite desenvolver autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias?.....	178
Gráfico 16 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho que possibilita boas perspectivas de carreira?.....	178
Gráfico 17 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho com condições adequadas?.....	179
Gráfico 18 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho com prestígio social?.....	179
Gráfico 19 – Grau de satisfação com o percurso profissional.....	180

Gráfico 20 – Grau de satisfação com a situação profissional atual.....	181
Gráfico 21 – Grau de satisfação com o salário atual.....	181
Quadro 1 – Variáveis e categorias de resposta consideradas para a realização do teste qui-quadrado.....	187
Quadro 2 – Resultados do teste qui-quadrado: variáveis significativas e p-valor para cada perfil laboral.....	188
Quadro 3 – Variáveis e respectivas frequências de categorias significativas para cada perfil laboral.	189
Tabela 1 – Número total de egressos e número de egressos com <i>e-mail</i> , por instituição de ensino (IES), entre 2009 e 2014.....	88
Tabela 2 – Comparação entre a população e amostra quanto ao gênero dos egressos.....	91
Tabela 3 – Comparação entre a população e a amostra quanto à instituição de origem (IES) dos egressos.....	91
Tabela 4 – Comparação entre a população e a amostra quanto ao ano de formatura dos egressos.....	92
Tabela 5 – Monitoramento do retorno dos questionários.....	97
Tabela 6 – Faixa etária dos egressos.....	101
Tabela 7 – Autodeclaração de raça dos egressos.....	105
Tabela 8 – Religião dos egressos que afirmaram ter religião ou culto.....	107
Tabela 9 – Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis.....	109
Tabela 10 – Situação conjugal dos egressos ao ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical, na conclusão do curso e atualmente.....	111
Tabela 11 – Número de filhos e/ou dependentes.....	112
Tabela 12 – Razões da escolha do curso de licenciatura em música/educação musical.....	113
Tabela 13 – Distribuição da origem dos respondentes por estado.....	114
Tabela 14 – Distribuição da origem dos respondentes do estado do Paraná, entre as cidades sedes das IES e demais cidades do estado.....	115
Tabela 15 – Distribuição da moradia atual dos respondentes por estado.....	115
Tabela 16 – Distribuição da moradia atual dos respondentes do estado do Paraná, entre as cidades sedes das IES e demais cidades do estado.....	116
Tabela 17 – Espaços de estudos em música antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical.....	117
Tabela 18 – Espaços de realização do estágio curricular supervisionado.....	118
Tabela 19 – Espaços de realização de estágios voluntários.....	119
Tabela 20 – Motivos para interrupção do curso de licenciatura em música/educação musical.....	121
Tabela 21 – Instituições promotoras dos cursos/atividades de formação	

continuada.....	123
Tabela 22 – Cursos de pós-graduação concluídos .....	124
Tabela 23 – Motivos que influenciaram a continuidade dos estudos.....	125
Tabela 24 – Outros cursos de graduação realizados pelos egressos.....	126
Tabela 25 – Avaliação do curso quanto ao desenvolvimento das capacidades de se integrar na vida profissional, trabalhar em equipe, pensamento crítico, resolver problemas concretos e tomar decisões.....	135
Tabela 26 – Nível de interesse em trabalhar como professor(a) de música ao concluir o curso de licenciatura em música/educação musical.....	137
Tabela 27 – Espaço(s) de atuação como professor(a) de música antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical.....	140
Tabela 28 – Atividades relacionadas à música que os egressos exerciam antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical.....	142
Tabela 29 – Atuação em outra área antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical.....	143
Tabela 30 – Espaços de atuação como professor de música durante o curso de licenciatura em música/educação musical.....	145
Tabela 31 – Atuação em outras atividades relacionadas com a música durante o curso de licenciatura em música/educação musical.....	147
Tabela 32 – Atuação em outra área durante o curso de licenciatura em música/educação musical.....	149
Tabela 33 – Espaços de atuação como professor(a) de música na educação básica.....	151
Tabela 34 – Atuação como professor de música na rede pública de ensino, antes do ingresso no curso de licenciatura em música, durante o curso e atualmente....	153
Tabela 35 – Atuação como professor de música na rede privada de ensino, antes do ingresso no curso de licenciatura em música, durante o curso e atualmente....	154
Tabela 36 – Resumo da atuação do professor de música nas redes pública e privada de ensino, antes do ingresso no curso de licenciatura em música, durante o curso e atualmente.....	154
Tabela 37 – Projetos profissionais para o futuro, do professor(a) de música na educação básica.....	159
Tabela 38 – Espaços de atuação do professor(a) de música.....	161
Tabela 39 – Trabalho como professor de música em outros espaços que não a educação básica, antes do ingresso no curso de licenciatura, durante o curso e atualmente.....	162
Tabela 40 – Atuação em outras atividades relacionadas com a música, no trabalho atual.....	163
Tabela 41 – Atuação em outra área, atualmente.....	165

Tabela 42 – Motivo(s) que levaram os egressos a trabalhar em outra área.....	166
Tabela 43 – Vínculo empregatício dos egressos.....	168
Tabela 44 – Carga horária semanal de trabalho dos egressos.....	169
Tabela 45 – Renda mensal total dos egressos.....	170
Tabela 46 – Contrato em Regime Especial - PSS – CRES: vigência janeiro/2016...	171
Tabela 47 -Salário dos professores não regentes.....	172
Tabela 48 – Motivos que contribuíram para a situação de desemprego.....	174
Tabela 49 – Medida(s) que foram tomadas para aumentar as possibilidades de conseguir emprego ou trabalho.....	176
Tabela 50 -Grupos de atividades profissionais dos egressos que trabalham atualmente.....	182
Tabela 51 – Perfis laborais dos egressos e frequência de respondentes.....	186

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>2 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<b>25</b>
2.1 A legislação educacional para a formação do professor de música	25
2.2 A presença/ausência do professor de música na escola de educação básica	32
<b>3 ESTUDOS SOBRE EGRESSOS</b>	<b>44</b>
3.1 Estudos sobre egressos para avaliar cursos e programas	44
3.2 Estudos sobre egressos para investigar a relação entre formação e atuação profissional	49
3.3 Estudos sobre egressos para investigar a inserção profissional	54
<b>4 SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>68</b>
4.1 Origens da expressão e seu desenvolvimento como objeto de estudo	68
4.2 Características do processo de inserção profissional	74
4.2.1 A inserção profissional como um processo individual	74
4.2.2 A inserção profissional como um processo institucional	78
4.2.3 A inserção profissional como um processo multidimensional	82
<b>5 METODOLOGIA</b>	<b>85</b>
5.1 Método de pesquisa: <i>survey</i>	85
5.2 População e amostra	86
5.3 Instrumento de coleta de dados: questionário	92
5.4 Procedimentos de coleta de dados	95
5.5 Preparação dos dados para análise	97
<b>6 O PERFIL DOS EGRESSOS</b>	<b>101</b>
6.1 Características sociodemográficas dos egressos	101
6.2 A escolha do curso de licenciatura em música	112
6.3 Mobilidade	114
6.4 Percursos formativos	116
6.4.1 Formação musical antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical	116

6.4.2 Os estágios realizados durante o curso de licenciatura em música/educação musical	117
6.4.3 Tempo de conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical	120
6.4.4 Formação após a conclusão do curso de graduação	122
6.4.4.1 Formação continuada	122
6.4.4.2 Estudos de pós-graduação	123
6.4.4.3 Motivos para dar continuidade à formação inicial	124
6.4.5 Percursos formativos paralelos	125
<b>6.5 Avaliação do curso de licenciatura em música/educação musical</b>	<b>127</b>
<b>7 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS</b>	<b>138</b>
<b>7.1 Atuação profissional antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical</b>	<b>139</b>
<b>7.2 Atuação profissional durante o curso de licenciatura em música/educação musical</b>	<b>143</b>
<b>7.3 Atuação profissional atual, após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical</b>	<b>150</b>
7.3.1 Atuação como professor de música na educação básica	151
7.3.1.1 Espaços de atuação	151
7.3.1.2 Condições do trabalho como professor de música na educação básica	155
7.3.1.3 Relação dos egressos com o trabalho como professor de música na educação básica	158
7.3.2 Atuação como professor de música em outros espaços que não a educação básica	160
7.3.3 Atuação em outras atividades no campo da música	163
7.3.4 Atuação em outras áreas	164
<b>7.4 Condições de trabalho atuais</b>	<b>167</b>
<b>7.5 Fases de desemprego</b>	<b>172</b>
<b>7.6 Satisfação profissional</b>	<b>176</b>
<b>7.7 Perfis laborais dos egressos</b>	<b>182</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>214</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior do estado do Paraná. A aproximação com esse tema tem relação com o meu percurso como docente de ensino superior, vinculado às mudanças curriculares ocorridas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e demais documentos normativos que alteraram o perfil do professor de música.

Desde que ingressei na Faculdade de Artes do Paraná (FAP)<sup>1</sup>, em 1999, instituição na qual também me graduei, em 1991<sup>2</sup>, tenho atuado como professora em cursos de licenciatura da instituição<sup>3</sup>, principalmente no curso de Licenciatura em Música, atividade que propicia constantes reflexões sobre a formação do professor de música, bem como sobre sua atuação profissional.

Perceber a complexidade educacional acerca da formação de professores de música me motivou a investigar, em minha dissertação de mestrado, a concepção filosófica-pedagógica do curso de licenciatura em música da FAP e sua implicação na formação do professor de música (GOMES, 2008)<sup>4</sup>. O ponto de partida da pesquisa se baseou na concepção do perfil de professor de música exposto no projeto pedagógico do curso. O método utilizado foi o estudo de caso, conduzido por meio de entrevistas com os professores e alunos do curso, além de análise documental. Ao analisar os dados obtidos junto aos estudantes, surgiram indagações a respeito da atuação profissional dos egressos, pois constatei que muitos licenciandos aliavam o perfil de professor de música ao do professor de instrumento e questionavam a organização curricular do curso, que priorizava a formação do professor para atuação na educação básica.

---

<sup>1</sup> Atualmente, a FAP é um *campus* da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A UNESPAR é uma instituição multicampi e multirregional, criada pela Lei Estadual nº 13.213, de 25/10/2001, alterada pelas Leis Estaduais nº 15.300, de 28/09/2006 e nº 17.590, de 12/06/2013 e credenciada pelo Decreto nº 9538, de 05/12/2013.

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música.

<sup>3</sup> A UNESPAR-FAP oferece os cursos de Licenciatura em Música, Artes visuais, Dança e Teatro.

<sup>4</sup> Mestrado em Música: Área de concentração Educação Musical, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Outra vivência que me fez refletir acerca das escolhas profissionais dos egressos está relacionada a um grupo de estudos em música, que coordenei na FAP durante cinco anos<sup>5</sup>, cujo objetivo geral era o de ofertar subsídios práticos e teóricos sobre a música e seu ensino, promovendo a formação contínua de seus integrantes. Vale salientar que, embora o grupo fosse de estudos sobre o ensino de música, os professores de música sempre estiveram em menor número<sup>6</sup> em comparação aos outros integrantes. À época, me perguntava se essa reduzida presença no grupo tinha relação com o número de professores de música atuantes no ensino de música nas redes municipal e estadual de ensino.

As reformas curriculares do curso de Licenciatura em Música da FAP também me levaram a refletir sobre os caminhos profissionais dos licenciados. Acompanho as reformas do curso desde 2002, quando o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação Música foi alterado para curso de Licenciatura em Música<sup>7</sup>. No ano de 2006, se formou a primeira turma do novo currículo e se iniciou o processo de reconhecimento do curso<sup>8</sup> e, em 2010, o curso teve algumas mudanças para uma adaptação curricular de carga horária.

Em 2012, foi realizado o processo de renovação de reconhecimento de curso, coordenado por mim, pois exercia o cargo de coordenadora do curso de Licenciatura em música da FAP, naquela ocasião<sup>9</sup>. Aproveitou-se, então, o processo de renovação de reconhecimento do curso para também realizar algumas mudanças curriculares. Nesse processo de revisão do curso<sup>10</sup>,

---

<sup>5</sup> O grupo Musicanto, projeto de extensão da FAP, existiu de 2005 a 2012, com interrupção entre 2006 a 2008.

<sup>6</sup> Por exemplo, dos 13 integrantes que participaram do grupo em 2011, apenas três eram professores de música.

<sup>7</sup> Reforma aprovada pelos órgãos que regem e regulamentam as faculdades estaduais do Paraná, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI).

<sup>8</sup> O curso foi reconhecido em 09/11/2007 pelo parecer 674/07 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE).

<sup>9</sup> Exerci o cargo de coordenadora do curso de Licenciatura em Música na FAP de 2009 até o início de 2013.

<sup>10</sup> Conforme a orientação do formulário "Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação", de 2010, que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_renovacao\\_reconhecimento\\_cursos2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_renovacao_reconhecimento_cursos2.pdf).

assim como nas reformas anteriores, o projeto pedagógico do curso foi revisto e discutido sob vários aspectos. Um deles se refere ao perfil dos egressos, que deve ser coerente com os objetivos do curso e com o currículo proposto, tendo como base a legislação educacional pertinente. O projeto pedagógico do curso, então em discussão, apresentava um perfil de egresso cuja formação profissional o tornava apto para atuar com o ensino de música em todas as etapas da educação básica, bem como em escolas específicas de música e/ou em outros espaços culturais e sociais. Percebemos, nas discussões do colegiado do curso e também junto aos estudantes, que não tínhamos dados institucionais acerca da atuação profissional dos egressos, dos espaços profissionais que estavam sendo ocupados pelos licenciados e da aderência do perfil proposto à realidade profissional dos egressos.

O desconhecimento dos caminhos profissionais dos egressos dos cursos de licenciatura em música também é observado em estudos da área de educação musical. A fim de buscar subsídios para compreender a atuação profissional de licenciados em música, realizei, inicialmente, uma revisão de literatura, que apresento no capítulo dois desta tese, enfocando estudos sobre a presença/ausência de professores de música na escola. Essa revisão da literatura é precedida por uma apresentação da legislação educacional sobre a formação do professor de música, que preconiza a formação dos professores para atuação prioritária na educação básica. A legislação é trazida como forma de contextualizar a formação de professores de música.

Os estudos da área de educação musical apontam para, e tentam compreender, a escassez de professores de música atuando na educação básica. No entanto, não fornecem informações precisas sobre a atuação dos egressos de cursos de licenciatura em música. Foi a partir dessa constatação que elaborei o questionamento inicial desta pesquisa: em que espaços atuam os egressos de cursos de licenciatura em música?

Na busca de aprofundamento dessa questão inicial, continuei a revisão de literatura, enfocando estudos sobre egressos, de várias áreas do conhecimento e diferentes níveis de formação, que apresento no capítulo três deste trabalho. Essa revisão me permitiu conhecer a importância das

pesquisas sobre egressos e suas metodologias e direcionar a minha investigação para a inserção profissional dos egressos no mercado de trabalho.

A literatura indica que a inserção profissional é um processo complexo, pois envolve múltiplos fatores, como características dos sujeitos, suas referências familiares e sociais, sua formação e, também, condições do mercado de trabalho. Os indivíduos têm valores, interesses, desejos e projetos próprios e, portanto, podem reagir diferentemente diante das circunstâncias que se apresentam na entrada na vida profissional.

O reconhecimento dessa complexidade me auxiliou a problematizar a inserção profissional dos egressos dos cursos de licenciatura em música, foco desta pesquisa. Foi possível, então, ampliar a questão inicial – em que espaços atuam os egressos dos cursos de licenciatura em música –, indagando: como acontece a inserção profissional dos egressos de cursos de licenciatura em música? Qual é a relação entre a situação profissional dos licenciados e a área de formação acadêmica? Como são suas condições de trabalho? Os licenciados em música estão satisfeitos com o trabalho que exercem?

Defini, então, como objetivo geral desta pesquisa investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014. Os objetivos específicos buscaram: examinar a situação profissional dos egressos; analisar a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; verificar as condições de trabalho dos egressos; e analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem.

Para sustentar teoricamente este trabalho, apresento as ideias sobre inserção profissional trazidas por Alves (2003), Trottier (1998, 2001), Rocha-de-Oliveira (2012) e Franzoi (2006), às quais alio as ideias de Akkari e Tardif (2011) sobre inserção profissional de professores. Dentre as ideias discutidas pelos autores, apresentadas no capítulo quatro, destaco o entendimento de que a passagem do sistema educativo ao produtivo, isto é, da formação para o trabalho, não é, necessariamente, um processo linear, podendo caracterizar-se como um período longo e complexo. Além disso, a

inserção profissional depende tanto de fatores individuais como de fatores institucionais. Isso faz da inserção profissional um processo multidimensional.

Foi em busca dessa multidimensionalidade que defini os procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentados no capítulo cinco desta tese. Adotando uma abordagem quantitativa, exploratória e descritiva, escolhi como método o *survey* transversal. A população da pesquisa foi constituída pelos egressos, formados entre 2009 e 2014, dos cursos de licenciatura em música das seguintes instituições públicas de ensino superior do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP) e Campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná – FAP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participaram da pesquisa 215 egressos dessas instituições, selecionados por meio de amostragem probabilística. Os dados foram coletados por meio de um questionário autoadministrado, elaborado especialmente para esta pesquisa e organizado nos seguintes blocos temáticos: dados sociodemográficos; formação superior; descrição do percurso escolar; avaliação da formação recebida; caracterização do percurso profissional; descrição da fase de desemprego; sobre satisfação profissional. Os questionários foram enviados aos egressos e por eles respondidos via internet, através da plataforma *Survey Monkey*.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram, primeiramente, preparados para a análise, por meio dos processos de codificação, transferência e verificação. Em seguida, foram analisados por meio de estatística descritiva. Na tentativa de identificar correlações ou diferenças entre dados, também foram utilizados os testes não paramétricos qui-quadrado e teste de Friedman. Os resultados são apresentados nos capítulos seis e sete desta tese. O capítulo seis constrói um perfil dos egressos, configurado a partir de características sociodemográficas e de formação. Em relação à formação, esse perfil é definido pelos motivos que levaram os egressos a escolherem o curso de licenciatura em música, pela necessidade

ou não de mobilidade para cursar a licenciatura, pelos percursos formativos dos egressos, incluindo a formação anterior e a posterior à graduação e, por fim, pela relação dos egressos com o curso de licenciatura que realizaram, abordada por meio da avaliação de diferentes aspectos do curso.

O capítulo sete descreve a inserção profissional dos egressos, caracterizada pela atuação profissional que se inicia antes do ingresso no curso de licenciatura, prossegue durante o curso e após a conclusão do curso, e que acontece por meio de diferentes atividades, tanto como professor de música, na educação básica e em outros espaços educativos, quanto em outras atividades no campo da música e, ainda, em outras áreas que não a música. Além da atuação profissional, o capítulo descreve condições de trabalho dos egressos, fases de desemprego por eles enfrentadas e o grau de satisfação dos egressos em relação à sua atuação profissional. Em seguida, são apresentados os perfis laborais identificados entre os egressos e, ainda, fatores que parecem contribuir para a constituição desses perfis. Por fim, apresento minhas considerações finais acerca da inserção profissional dos egressos.

## **2 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta revisão de literatura tem a finalidade de levantar dados acerca da presença/ausência do professor de música na escola de educação básica. Para tanto, antes de abordar estudos sobre esse tema, discuto a legislação educacional vigente que norteia a formação de professores de música. Apresento, também, estudos sobre as expectativas dos licenciandos em música acerca de seu futuro profissional bem como estudos que discutem os múltiplos espaços de atuação profissional dos licenciados em música.

### **2.1 A legislação educacional para a formação do professor de música**

Os cursos de licenciatura, incluindo os de licenciatura em música, têm como finalidade a formação de professores para a educação básica. A obrigação legal dessa formação é designada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, especialmente em seu Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

A normatização e organização dos cursos de licenciatura em música são dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Essas diretrizes revogam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) e a Resolução que institui a duração e a

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada expressa uma concepção de formação docente voltada para a atuação na educação básica já em suas disposições iniciais, conforme o Artigo 1º, § 2º:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3).

Nessas Diretrizes encontram-se os princípios norteadores da formação de professores que atuarão nas diferentes etapas<sup>12</sup> e modalidades<sup>13</sup> da educação básica (Artigo 3º). Destaco, entre eles, os princípios que apontam a formação docente “como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade”, e a formação dos profissionais

como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 4)

Nas orientações para a construção do projeto político pedagógico dos cursos de formação de professores, as Diretrizes apontam que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” [...] e deve contemplar “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de

---

carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b).

<sup>12</sup> Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

<sup>13</sup> Educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância.

educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015, p. 5). O documento, assim, orienta a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores e a organização curricular dos cursos, enfatizando a formação direcionada para a atuação na educação básica.

Essa ênfase, que já estava presente na antiga resolução de 2002, aparece nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música, como indica a pesquisa de Mateiro (2009). A autora analisou 15 projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciatura em música, de instituições públicas e privadas<sup>14</sup>, com o objetivo de “compreender o processo educativo, contribuir para a área dos estudos curriculares em educação musical e para o desenvolvimento da qualidade educativa” (MATEIRO, 2009, p.60). A maioria dos projetos analisados, isto é, nove documentos, “declara que o objetivo geral é formar professores de música para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio”, embora alguns projetos também mencionem a atuação profissional do professor de música em quaisquer outros espaços onde ocorra ensino e aprendizagem em música (MATEIRO, 2009, p. 60).

Em análise de propostas curriculares de cursos de licenciatura em música de cinco universidades do estado de Minas Gerais<sup>15</sup>, Pires (2015) encontrou cursos em que a formação está direcionada para a atuação tanto nas escolas da educação básica quanto em múltiplos outros espaços. A autora indaga se os cursos têm as condições necessárias para propiciar para os estudantes, ao longo do processo de formação inicial, experiências

---

<sup>14</sup> Foram analisados os projetos das seguintes instituições: Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

<sup>15</sup> Foram analisados os projetos das seguintes instituições: Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

teórico-práticas em múltiplos espaços que não se configurem apenas como um *verniz pedagógico* (grifo da autora, p. 267). Pires (2015, p. 267) defende que as propostas curriculares devem estar conectadas ao mundo do trabalho e afirma que,

Por terem um caráter dinâmico, os projetos pedagógicos dos cursos podem discutir e adotar estratégias de formação docente que, de fato, concretizem a formação do professor de música na sua relação com os espaços de atuação. Essa reflexão coletiva pode culminar, inclusive, na revisão da oferta de determinados espaços profissionais em detrimento das possibilidades reais e das características locais de cada curso de licenciatura.

Esse perfil profissional de formação do professor de música, com ênfase na atuação na educação básica, mas também preparado para atuar em outros espaços educativo-musicais, é descrito por Queiroz e Marinho (2005) ao apresentarem o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os autores esclarecem que o objetivo geral do curso é “habilitar professores para o ensino de música, capacitando-os para atuação em escolas de educação básica, escolas especializadas da área e demais contextos de ensino e aprendizagem em música” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 86).

É esperado, portanto, que os egressos dos cursos de licenciatura em música atuem na educação básica, já que os cursos devem habilitá-los para tal, conforme indica a legislação, sem, entretanto, desmerecer outros espaços de atuação, previstos na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música aqui abordados.

A aprovação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) veio fortalecer o ensino de música nas escolas de educação básica. Essa Lei, que alterou o Artigo 26 da LDB, significou uma mudança em relação à obrigatoriedade do ensino de música na escola de educação básica, pois determinou que a música deve ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular arte. Embora a lei não determine que o ensino de música deverá ser ministrado por professores com formação específica na área, significou um avanço, na medida em que a música, na escola, se pautou como

obrigatória, o que gerou debates e reflexões, envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil, como escolas, professores de música e pesquisadores.

Ainda em relação à Lei nº 11.769/2008, em 2013, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), apoiada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), promoveu audiências públicas em todas as regiões do país, com o objetivo de consubstanciar a elaboração de um documento para a operacionalização do ensino de música na educação básica, a partir de um processo de construção coletiva. Cerca de 1500 pessoas participaram das audiências, presencialmente ou por internet, entre “professores universitários, professores da Educação Básica, secretários e demais gestores de educação de estados, municípios e do Distrito Federal, músicos em geral e profissionais diversos que têm interesse na temática” (BRASIL, 2013, p. 2).

Como resultado desse processo, foi elaborado um Projeto de Resolução, aprovado em dezembro de 2013 e homologado em 10 de maio de 2016. A Resolução CNE/CEB 2/2016 (BRASIL, 2016), que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, em seu Artigo 1º, apresenta orientações para que escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de profissionais e docentes de música, Ministério da Educação e Conselhos de Educação operacionalizem o ensino de música na educação básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades.

Em maio de 2016, foi aprovada uma nova lei, a Lei nº 13.278 de 2016, que veio alterar novamente a LDB em seu artigo 26, substituindo a Lei nº 11.769/2008, incluindo outras linguagens artísticas como conteúdo curricular, além da música. O texto diz: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. O § 2 deste artigo especifica que:

o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2016)

Embora a Lei nº 11.769/2008 tenha sido substituída pela Lei nº 13.278 de 2016, a música continua presente entre os componentes curriculares do ensino de arte, embora não estejam elencados como conteúdos obrigatórios. Além disso, com a aprovação das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016), o ensino de música tem mais um respaldo legal para o favorecimento de sua presença nas escolas da educação básica.

A legislação educacional brasileira, como se vê nos seus diferentes documentos, respalda a formação de professores e o ensino de música nas escolas da educação básica. Cabe mencionar outro aspecto enfatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), que se refere à parceria entre ensino superior e educação básica, favorecendo a aproximação do professor em formação com a escola. O documento ressalta a necessidade de os cursos de formação de professores propiciarem relações de cooperação e compromisso com a educação básica. Além do estágio curricular, que deve ser realizado em escolas de educação básica (Artigo 13º), o documento afirma (Artigo 11º) que a formação inicial deve garantir a “interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados” (BRASIL, 2015, p. 9).

Essa aproximação com as escolas durante a formação do professor de música, como forma de melhor preparar os licenciandos para esse contexto específico, também vem sendo defendida por autores da área de educação musical (BEINEKE, 2004; BELLOCHIO, 2002; 2003; PENNA, 2007; SOBREIRA, 2008).

Uma forma de parceria entre instituições formadoras e escolas se dá através de programas ou projetos. Bellochio (2002, p. 45), por exemplo, relata um projeto desenvolvido em uma escola municipal de Santa Maria/RS pelos alunos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando “antecipar a relação de futuros professores com o contexto escolar”, através de ações concretas

de educação musical. Para a autora, a “antecipação com a situação escolar como um todo, para além do espaço da sala de aula, possibilita que a tarefa educacional seja entendida em sua complexidade” (BELLOCHIO, 2002, p. 46).

Beineke (2004, p. 39), ao discutir a aproximação da universidade com a escola pública, apresenta o programa Núcleo de Educação Musical (NEM) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que se constitui de um programa de ensino, pesquisa e extensão. Segundo Beineke (2004, p. 39), o programa visa à “formação de professores em um contexto mais amplo de ação, que abrange a inserção da aula de música em escolas [...] tanto no nível curricular como extracurricular”.

Penna (2007, p. 54) também atribui aos projetos de pesquisa e extensão o papel de contribuir para uma articulação entre universidade e comunidade, “abrindo espaços para a atuação prática do licenciando”, além de propiciar ações de formação continuada para os egressos e professores atuantes na escola. Na mesma direção, Sobreira (2008, p. 50) afirma que o empenho das instituições formadoras em constituir “parcerias com as escolas da rede pública poderia ser visto como uma forma de aprimorar a formação docente inicial, mas também de propiciar a formação continuada daqueles que já atuam naqueles contextos”.

Um programa do governo federal, iniciado em 2009, tem propiciado aos alunos em formação de cursos de licenciatura uma aproximação com as escolas de educação básica. Trata-se do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1). O Pibid se organiza através de parcerias entre a universidade e a escola, numa dinâmica que envolve licenciandos, professores formadores e supervisores da escola, contribuindo com a formação inicial do licenciando, através de sua iniciação à docência, mas também “na formação continuada dos professores supervisores e dos professores coordenadores do programa,

onde suas ações podem vir a transformar as instituições formadoras de docentes e as escolas públicas de educação básica” (NASCIMENTO; MENDES, 2015, p. 3).

O programa tem permitido o desenvolvimento de projetos em todas as áreas do conhecimento e, em 2014, o número foi de 313 projetos de iniciação à docência, quando, através destes, foram desenvolvidos 2.998 subprojetos envolvendo diversas áreas do conhecimento. Quanto à área de música, em 2009, em todo o Brasil, existiam apenas sete subprojetos, número que foi ampliado para 62, em 2013, e 80, em 2014 (QUADROS JR.; COSTA, 2015; NASCIMENTO; MENDES, 2015). As pesquisas realizadas por Nascimento (2015) e Pires (2015) mostram que a vivência do Pibid tem favorecido a reflexão acerca da profissão docente e possibilitado, aos licenciandos em música, vislumbrar as escolas de educação básica como um futuro campo de atuação profissional.

Apesar das normativas legais e políticas educacionais, das recomendações de estudiosos e dos avanços recentes indicados pela literatura, não se tem conseguido garantir de modo efetivo a presença do professor de música na escola de educação básica, o que será discutido a seguir.

## **2.2 A presença/ausência do professor de música na escola de educação básica**

A escassez de professores de música atuando na educação básica tem sido discutida por diversos autores (ABREU, 2008; BEINEKE, 2004; FIGUEIREDO, 2005; HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000; SANTOS, 2005; SOBREIRA, 2008).

No início da década de 2000, Hentschke e Oliveira (2000), discutindo o desenvolvimento da educação musical brasileira, apontavam a pequena presença de professores de música nas escolas, atribuindo esse fato a fatores como “o princípio da polivalência e o número reduzido de cursos específicos (Licenciatura em Música) [que] favoreceram a atuação de professores sem formação em música” (HENTSCHE; OLIVEIRA 2000, p.

50). Observa-se que, na época, os cursos de formação de professores, em sua maioria, eram de educação artística, e formavam professores polivalentes para atuação com o ensino de artes na educação básica. A situação é bem diversa hoje, já que, com a mudança na legislação educacional, com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), os cursos de educação artística foram reformulados, dando lugar aos cursos de licenciatura em música, o mesmo ocorrendo em relação às demais linguagens artísticas (artes visuais, dança e teatro).

Estudos realizados a partir da metade da década de 2000 confirmam as afirmações de Hentschke e Oliveira (2000). Santos (2005, p. 50), por exemplo, relata a situação da cidade do Rio de Janeiro/RJ: segundo depoimento da Diretoria de Educação Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, à época, não havia música em todas as turmas e séries nos currículos das escolas, pois a Secretaria não dispunha de “professores em número suficiente”.

Beineke (2004) e Figueiredo (2005) discutem a presença/ausência do professor de música na escola tanto no município de Florianópolis/SC quanto no estado de Santa Catarina. Beineke (2004) pergunta “onde está o professor de música”, já que, à época, era difícil de se encontrar, nas escolas, professores de música atuando na área específica. A autora reconhece, no entanto, avanços ocorridos na rede pública de ensino do município de Florianópolis, nos anos anteriores à publicação de seu trabalho, com a abertura de concursos públicos específicos para professores de música. A autora relata que o mesmo não ocorreu com a rede pública estadual de Santa Catarina, em que “os concursos não contemplam as especificidades da área de música, sendo a área de Artes representada de forma hegemônica pelas artes visuais” (BEINEKE, 2004, p. 34).

Figueiredo (2005, p. 24) enfatiza a importância dos concursos municipais que respeitam a formação dos professores de música em Florianópolis, para os anos finais do ensino fundamental. Conforme explica o autor, “os concursos para professores de artes são direcionados para cada linguagem artística, a partir da compreensão de que as especificidades

devem ser privilegiadas e mantidas no exercício do magistério". Mesmo com essa prática estabelecida, segundo o autor, "alguns professores substitutos ainda são pressionados pelas direções escolares a ministrarem conteúdos polivalentes para a área de artes, alegando integração entre as áreas" (FIGUEIREDO, 2005, p. 24). À época, o problema da polivalência no ensino de artes também foi apontado pelo autor em relação às escolas da rede estadual.

Abreu (2008, p. 2), ao investigar as identidades musicais de professores que atuam com o ensino de arte nas escolas municipais de Sinop/MT, observou "não só a ausência de profissionais licenciados em música na educação básica, mas, também, que há professores com outras licenciaturas atuando com o ensino de música no espaço escolar". Segundo a autora, isso pode estar relacionado ao fato de não haver cursos de licenciatura em música nessa região.

Outras pesquisas da área de educação musical foram realizadas com o intuito de investigar a presença de professores de música na educação básica (ALVES, 2011; ANDRAUS, 2008; CARMELO, 2014; DEL-BEN, 2005; ERTEL; WOLFFENBÜTTEL, 2013, FIGUEIREDO, 2006; FIGUEIROA; MONTEIRO; ABREU, 2014; HARDER et. al., 2010; HIRSCH, 2007; HUMMES, 2004; NÁDER et al., 2013; PENNA, 2002, 2008; RIBEIRO et al., 2003; SENA, 2013; TOURINHO, 2006; WESTERMANN, 2013; WOLFFENBÜTTEL; ERTEL, 2011, 2014; XAVIER, 2012).

Penna (2002), por exemplo, apresenta dados de pesquisa realizada na Grande João Pessoa/PB, entre 1999 e 2002, acerca da presença de professores de música nas escolas da educação básica, e conclui que "a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos" (PENNA, 2002, p. 7), pois, à época, era reduzido o número de professores formados em educação artística com habilitação em música, em comparação às outras habilitações artísticas, especialmente artes plásticas.

A autora atribui a ausência, ou presença pouco expressiva, do professor de música na escola ao fato de o licenciado em música não

reconhecer a escola como “um espaço de trabalho seu” (PENNA, 2002, p. 17). Também considera que, em função de “turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados etc.”, os licenciados preferem se dedicar a aulas particulares de instrumento ou ao exercício profissional em escolas especializadas de música. Trabalhos publicados posteriormente (ÁLVARES, 2005; FIGUEIREDO, 2006; PENNA, 2003; SANTOS, 2003; SOBREIRA, 2008; SOUZA, 2003) continuam a associar a escassez de professores de música na educação básica, especialmente nas escolas públicas, às condições de trabalho. Sobreira (2008), por exemplo, elenca salários desestimulantes e falta de estrutura física adequada para as aulas de música como problemas que têm afastado os professores de música da educação básica.

Outra pesquisa acerca da presença do professor de música na escola é discutida por Penna (2008). Essa autora, ao comparar dados da pesquisa realizada em João Pessoa/PB (PENNA, 2002) com os dados da pesquisa desenvolvida por Macêdo (2005), em Campina Grande/PB, constata que a presença do professor de música nas escolas nesse município é ainda mais escassa. Segundo Penna (2008, p. 59):

Macêdo (2005, f. 105-106) coletou dados durante o ano letivo de 2004 junto a 50 professores responsáveis por aulas de arte, em turmas de 5ª a 8ª séries, nas 32 escolas públicas estaduais da cidade. Encontrou apenas *um* (!) professor com formação em Educação Artística, sendo Letras (42%) a formação dominante. Refletindo a falta de formação específica, 54% dos professores pesquisados eram contratados temporariamente (Macêdo, 2005, f. 100).

Resultados encontrados na pesquisa de Alves (2011) são semelhantes aos da pesquisa de Macêdo (2005). Alves (2011), em pesquisa de mestrado, analisou e refletiu sobre o ensino de música em 18 escolas que atendem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN (RMEM). O trabalho buscou identificar a formação dos professores que atuam na disciplina arte e quais desses professores trabalham com o ensino de música e, ainda, analisar que práticas de

educação musical são desenvolvidas por esses profissionais e que concepções norteiam suas práticas.

Destaco os resultados da primeira fase da pesquisa, relacionados com a formação dos professores e a área de atuação na escola. Alves (2011) encontrou, como Macêdo (2005), apenas um professor licenciado em música, formado em educação artística – habilitação música, entre vinte professores atuantes na disciplina ensino da arte. Destes, a metade deles (dez) é formada em Letras, quatro são formados em História, dois, em Teologia, um, em Geografia e um, em Ciências, sendo que um professor não respondeu a questão (p. 19). Outro aspecto apontado por Alves (2011, p. 21) se refere à atuação polivalente da maioria dos professores responsáveis por essa disciplina, visto que, dos vinte professores, “somente três professores trabalham exclusivamente com Artes Visuais e um com Música, o restante atua ensinando mais de uma modalidade artística”.

Ribeiro et al. (2003) e Andraus (2008), em pesquisas acerca do ensino de música nas escolas de Uberlândia/MG, também constataram a escassez de professores de música nos diferentes níveis da educação básica nesse município. Andraus (2008), mais especificamente, analisou a situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tanto no âmbito municipal como estadual. Ao discutir a presença do professor de música, Andraus (2008) relata que, nas escolas estaduais, o ensino da música está presente nas aulas de educação artística, mas, em função da formação dos professores de artes, caracteriza-se como um ensino polivalente. No município, embora as aulas de artes sejam atribuídas a professores com formação específica em artes visuais, teatro ou música, o ensino de música não se faz presente porque faltam professores de música (ANDRAUS, 2008, p. 66-67).

A escassez de professores de música na educação básica é justificada por Figueiredo (2006) em função da permanência da polivalência no ensino de arte na escola, definida nos editais de concursos públicos. Para o autor:

O problema da polivalência parece ser o fundo desta questão, na medida em que já está suficientemente desgastada

enquanto proposta, mas que continua sendo exigido nas escolas. (FIGUEIREDO, 2006, p. 13)

Os trabalhos de Pires (2003), Penna (2004) e Grossi (2007) corroboram a afirmação de Figueiredo (2006) em relação aos concursos públicos para professores. Resultados de estudo recente conduzido por Pereira et al. (2014), cujo objetivo foi compreender como diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul concebem a docência de música na educação básica, sinalizam que a situação não parece ter se modificado de modo significativo, ao menos no contexto analisado. A partir da análise de 170 editais de concursos públicos para professores de artes, educação artística ou música, publicados por 153 municípios gaúchos, entre agosto de 2008 e agosto de 2012, os autores constataam que:

ao menos no âmbito dos editais analisados, ainda é pequeno o espaço garantido para a Música na educação básica, em função dos seguintes fatores: a frequência pouco expressiva de editais que exigem Licenciatura em Música, a recorrência dos termos Educação artística e Artes no conjunto dos editais analisados, o predomínio das áreas de Artes visuais e Teatro/Artes cênicas nos conteúdos programáticos, a permanência da ideia de atuação em mais de uma modalidade artística na maior parte dos editais e a porcentagem pouco expressiva de referências do campo da Música e da Educação musical nas bibliografias dos editais. (PEREIRA et al., 2014, s/p)

Em relação à presença de professores de música em escolas do estado do Rio Grande do Sul, há pouco mais de uma década, Hummes (2004), ao analisar os dados de uma pesquisa junto a diretores da rede escolar de Montenegro/RS, em escolas de nível fundamental e médio, constatou que, embora houvesse aulas de música curriculares e extracurriculares, não havia “nenhum profissional com graduação em música, ou similar, atuando na rede de ensino do município de Montenegro, e apenas 5,2% [tinham] formação em curso técnico de música” (HUMMES, 2004, p. 79).

A escassez de professores de música atuando nas escolas também se evidencia na pesquisa de Del-Ben (2005) acerca do ensino de música em escolas públicas estaduais de educação básica de Porto Alegre-RS. Segundo os dados obtidos junto a diretores e a professores que atuavam na área de

música ou de artes de 77 escolas, o ensino de música aparece como parte do programa da disciplina educação artística, numa abordagem de ensino de arte caracterizada como polivalente, pois, entre os professores que atuam com o ensino de arte nas escolas pesquisadas, somente oito tinham formação em educação artística com habilitação em música. Del-Ben (2005) esclarece:

Mesmo como parte da disciplina de educação artística, a presença da música parece pouco significativa, ao menos segundo as respostas obtidas junto aos diretores das escolas. Esses dados parecem relacionados com o fato de boa parte das escolas não contar com professores habilitados para ensinar música, conforme justificaram alguns diretores. (DEL-BEN, 2005, p. 71)

Outra pesquisa, também localizada no Rio Grande do Sul, foi desenvolvida por Hirsch (2007), que investigou como a música está presente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas estaduais vinculadas à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), na região sul do estado (p. 12). Nessa pesquisa de mestrado, o método escolhido foi o *survey* de desenho interseccional, tendo o questionário autoadministrado como técnica de coleta de dados. Participaram da pesquisa 139 professores de artes/música de 104 escolas estaduais de 18 municípios. Entre os resultados da pesquisa, Hirsch (2007, p. 5) aponta que a “música está presente na prática da maioria dos professores investigados”. Entretanto, as atividades em música estão presentes principalmente nas atividades extracurriculares, como grupos de corais, grupos de teatro e dança, “conferindo características polivalentes ao ensino de Arte” (HIRSCH, 2007, p. 5). Quanto às atividades musicais em sala de aula, apenas seis, dos dez professores com formação superior em música (licenciados em educação artística com habilitação em música e licenciados em música), afirmam desenvolver atividades musicais permanentes, como parte da aula de educação artística (p. 51).

Como encontrado na pesquisa de Del-Ben 2005), ainda é pequena a presença do professor de música, pois a maioria dos professores tem

formação superior na área de arte. A esse respeito, Hirsch (2007, p. 77) considera que:

A ausência de formação musical consistente, juntamente com a escassez de recursos materiais e financeiros e de espaço físico adequado, foi apontada como umas principais dificuldades sentidas pelos professores para desenvolver atividades musicais nas escolas.

Ainda no Rio Grande do Sul, resultados das pesquisas realizadas por Wolffenbüttel e Ertel (2011, 2014) e Ertel e Wolffenbüttel (2013) sobre a presença da música em escolas públicas estaduais nesse estado demonstram que:

o número de professores que desenvolvem atividades musicais nas escolas é bastante reduzido. O que predomina são professores de outras áreas do conhecimento, mas que têm atuado com o ensino de música ou mesmo com a realização de atividades musicais diversas nas escola (ERTEL; WOLFFENBÜTTEL, 2013, p. 79).

Outras pesquisas, desenvolvidas em diferentes cidades brasileiras, com o objetivo de mapear o ensino da música na educação básica, também têm apontado para a ausência ou escassez de professores de música atuando na escola de educação básica em suas diferentes etapas. Exemplos desses mapeamentos são os trabalhos de Harder et. al (2010), realizado em Aracaju-SE; Sena (2013) e Figueiroa, Monteiro e Abreu (2014), em Cruzeiro-DF e Brasília-DF; Carmelo (2014), em Maringá-PR; Xavier (2012) e Náder et al. (2013), em Mossoró-RN; e Westermann et. al. (2013), em Feira de Santana-BA.

Tourinho (2006) comenta sobre a escassez de professores de música em Salvador/BA, com base em uma pesquisa realizada por Braga (2005), com licenciados egressos da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em que o autor constata que só havia uma professora licenciada em música pela UFBA que lecionava na rede municipal de ensino, entre mais de dez professoras contatadas. Segundo a autora:

Esse dado, considerado alarmante pelo pesquisador, reforça a suspeita de que os licenciados não ocupam os seus espaços na escola regular, o que contribui para a idéia de Moraes (2005) acerca do pouco desenvolvimento da música como forma de conhecimento nas escolas e do reforço da música como atividade de lazer e complemento para outras disciplinas. Onde atuam os licenciandos graduados pela universidade? (TOURINHO, 2006, p. 9)

A literatura da área não apresenta dados sistematizados e abrangentes que permitam responder a pergunta elaborada por Tourinho (2006). No entanto, alguns trabalhos têm investigado aspirações e expectativas de atuação profissional de licenciandos em música, como é o caso da pesquisa de Figueiredo e Soares (2012), também relatada por Soares et al. (2014), realizada com 1924 estudantes de cursos de licenciatura em música de diversas regiões brasileiras. Os autores destacam que apenas 28% dos estudantes participantes declararam desejar atuar como professores de música na educação básica. Segundo os autores, esse é um dado preocupante, pois revela “a falta de motivação dos estudantes para a atuação na educação básica” (FIGUEIREDO; SOARES, 2012, p. 246).

Outra pesquisa envolvendo as expectativas de atuação profissional de licenciandos em música foi a realizada por Del-Ben (2010, p. 391), cujo objetivo foi “investigar as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica de licenciandos em música em diferentes etapas de sua formação acadêmica”. Foram entrevistados nove licenciandos matriculados em diferentes etapas do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Entre os dados analisados, destaco aqueles relacionados às perspectivas dos estudantes quanto à atuação profissional após o término do curso. Segundo Del-Ben (2010, p. 394), os estudantes vislumbram várias possibilidades de atuação profissional, e a educação básica “é vista somente como mais um dos vários espaços de atuação. Eles também gostariam de atuar como músicos, professores de instrumento, percepção ou harmonia, de atuar em escolas de música e projetos sociais, além da educação básica”. Ainda sobre a atuação na escola, segundo os depoimentos, alguns alunos se identificam com as oficinas de instrumentos, outros gostariam de ensinar

música como atividade curricular. A autora afirma que a educação básica atrai a maioria dos entrevistados pela segurança de um trabalho estável e, nesse sentido, a “Lei nº 11.769/2008 foi mencionada como chance de mais oportunidade de trabalho” (DEL-BEN, 2010, p. 394)

Em minha dissertação de mestrado (GOMES, 2008), na qual investiguei a concepção filosófica-pedagógica do curso de licenciatura em música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e sua implicação na formação do professor de música, também encontrei expectativas de atuação profissional dos estudantes, embora não tenha sido esse o foco de meu estudo.

Ao analisar os dados referentes às entrevistas com os alunos do curso, constatei que muitos deles vinculavam o perfil de professor de música ao do professor de instrumento, questionando o currículo do curso, que direcionava a formação para a atuação nas escolas de educação básica.

Supostamente, a formação dos licenciandos como instrumentistas se deu em outras esferas, entre elas, as escolas especializadas de música. Como não tinham uma referência de seu aprendizado de música na escola, também não tinham expectativa de atuar como professores na educação básica, mas, sim, nos espaços por eles conhecidos anteriormente, em sua trajetória como alunos de música, apesar de o curso de licenciatura em música da FAP dar mais ênfase à preparação do professor de música para a atuação na educação básica.

Percebe-se, nas pesquisas apresentadas, que outros espaços de atuação, além da educação básica, estão presentes nas falas dos estudantes quanto às suas expectativas de atuação profissional. Como já salientado, esses espaços são reconhecidos pelos próprios projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, já que o campo de atuação do professor de música é bastante amplo, se constituindo de múltiplos espaços (BELOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; GROSSI, 2003; SOUZA, 2003). Entre esses espaços, estão conservatórios, universidades, escolas livres de música, instituições culturais, organizações não governamentais, estúdios de gravação, orquestras e outros chamados espaços não formais de educação.

Entre trabalhos encontrados na literatura acerca do tema, Arroyo (2003), ao discutir as escolhas profissionais dos egressos do curso de formação de professores de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), afirma que a maioria dos egressos do curso atua nos quatro conservatórios estaduais dessa região do estado de Minas Gerais. Por outro lado, quanto à presença de educadores musicais em projetos sociais, Kater (2004, p. 22) afirma que os responsáveis pelas atividades musicais são voluntários, monitores, assistentes, bolsistas e oficinairos, sendo rara a presença de “educadores musicais’ de fato”. De modo semelhante, Almeida (2005, p, 49), em pesquisa que teve como objetivo investigar como “o ensino de música está inserido nos projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais que neles atuam”, relata que, dos 14 oficinairos entrevistados por ela, somente um era licenciado em música.

Embora existam normativas legais que direcionam a formação do professor para a atuação na educação básica, cursos de licenciatura em música cujos projetos pedagógicos se orientam para essa formação, embora não de modo exclusivo, e um movimento da área de educação musical em prol da presença do professor de música na escola, a literatura indica que ainda é pequena a presença de licenciados em música atuando como professores na educação básica, o que se verifica tanto em pesquisas da década de 2000 quando em trabalhos mais recentes, realizados na década atual. É preciso ressaltar, entretanto, que essas pesquisas não abrangem um número expressivo de municípios ou estados do país.

Além disso, estudos mais recentes têm investigado expectativas e aspirações profissionais de licenciandos em música, mas, a partir da literatura revisada, é possível constatar que não se tem ao certo os destinos profissionais dos egressos de cursos de licenciatura em música. Não se sabe se os licenciados em música, de fato, não estão nas escolas de educação básica ou em que espaços estão trabalhando, já que faltam dados sistematizados e abrangentes sobre a atuação desses egressos.

A revisão até aqui apresentada me levou a esboçar a seguinte questão de pesquisa: em que espaços atuam os egressos de cursos de licenciatura em música? Com o intuito de aprofundar essa questão inicial, passei à

revisão da literatura que tem focalizado egressos de cursos diversos, como será apresentado a seguir.

### **3 ESTUDOS SOBRE<sup>16</sup> EGRESSOS**

Estudos sobre egressos têm sido frequentes nos últimos anos em diferentes áreas do conhecimento. Esses estudos vêm sendo realizados com os objetivos de avaliar cursos e programas, estabelecer relações entre formação e atuação profissional e analisar a inserção dos egressos no mercado de trabalho.

#### **3.1 Estudos sobre egressos para avaliar cursos e programas**

Dazzani e Lordelo (2012, p. 18-19), ao discutirem a avaliação de programas de políticas públicas, afirmam que a pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico eficaz, pois busca compreender como os participantes se apropriam de determinadas informações, habilidades ou ferramentas oferecidas por determinado programa. Como salientam os autores:

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)

Exemplos desse tipo de abordagem são os estudos de Soares (2013) e Silveira (2009). Soares (2013) analisou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem<sup>17</sup>) a partir de possíveis efeitos e repercussões do programa na vida dos egressos formados em 2006, 2007 e 2008 e na dinâmica política e institucional do Programa no município de João Pessoa-PB. Soares (2013) afirma que buscou entender como o programa se inseriu

---

<sup>16</sup> Foi escolhida a utilização da preposição "sobre" para designar os estudos sobre egressos como sinônimo de "a respeito" "acerca de" e no sentido de "usando como assunto, matéria, base" (FERREIRA, A. B. H. DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1980, p. 1576). Mantive a denominação de estudos com egressos quando o termo vem dos próprios autores dos estudos.

<sup>17</sup> "O ProJovem objetiva, através de uma formação integral, promover algumas mudanças no perfil de jovens entre 18 e 24 anos que levariam a uma inclusão social. Três eixos são propostos em seu projeto: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária" (SILVEIRA, 2009, p. 144).

na vida dos concluintes, considerando os objetivos do programa ligados à escolarização, pois o curso propicia o término do ensino fundamental, a formação para o mundo do trabalho e a formação para a cidadania.

Quanto à amostra da pesquisa, de uma lista de 284 egressos formados nas três turmas (2006, 2007 e 2008), o autor conseguiu aplicar 36 questionários. Soares (2013) justifica esse pequeno número de participantes pelas dificuldades da gestão local do programa no arquivamento dos dados cadastrais dos alunos, como endereço e telefones. O questionário foi organizado a partir das seguintes dimensões: escolarização, mundo do trabalho e experiências com o lugar.

Destaco as análises do autor referente à escolarização e à relação com o trabalho. Quanto à escolarização, Soares (2013, p. 124) afirma que a conclusão do ensino fundamental significou, para os egressos, satisfação com o curso; os jovens, de maneira geral, tiveram um visão positiva do programa nesse aspecto, pois, quando “questionados se o conteúdo do ensino fundamental trabalhado no ProJovem atendeu às expectativas”, 89% responderam afirmativamente. “Portanto, a escolarização parece ter sido, se não o maior, pelo menos um dos grandes ‘legados’ na trajetória de vida de quem o concluiu”.

Na análise dos dados referentes à relação com o trabalho, o autor aponta que não houve mudanças significativas na inserção dos jovens no mercado de trabalho após o curso, e qualifica a atividade laboral dos jovens como de baixa qualificação e precarização (SOARES, 2013, p. 126-132). “Questionados sobre as principais dificuldades para aqueles que estão buscando um trabalho [...], elementos como a baixa escolarização (31%), baixa qualificação (30%) e inexistência de vagas e oportunidades de trabalho (28%) mereceram destaque” (SOARES, 2013, p. 132).

O autor afirma que a inserção no mercado de trabalho é complexa, dependendo também de fatores externos à qualificação adquirida no curso. Em relação à qualificação recebida no curso, mesmo que os ex-alunos declarem ter sido o curso uma experiência positiva, Soares (2013) acredita que o demérito do curso talvez esteja relacionado “às altas expectativas na entrada no curso e baixas expectativas na sua saída” (p. 133).

A pesquisa sobre o programa ProJovem realizada por Silveira (2009), no município de Salvador-BA, teve como objetivo analisar a percepção de mudanças de jovens que participaram do programa quanto à continuidade do processo de escolarização, às alterações ocorridas em relação ao mundo do trabalho e ao impacto do programa nas atitudes e valores dos sujeitos envolvidos. A pesquisa adotou abordagens quantitativa e qualitativa e análise documental. A abordagem quantitativa (*survey*) foi realizada por meio de questionário com 194 egressos do programa, que concluíram o curso em 2007. A abordagem qualitativa foi realizada com dois grupos focais com 14 jovens (sete do sexo masculino e sete do sexo feminino) que também participaram do *survey*.

Quanto à escolarização, Silveira (2009) identifica uma percepção positiva dos pesquisados em relação à mudança do nível de escolarização. Dos egressos pesquisados, 42,2% estavam na escola no momento da realização da pesquisa (p. 112) e, segundo a autora, muitos se referiam à universidade como uma possibilidade real e “não como um sonho distante” (p. 145).

Quanto à qualificação para o mundo do trabalho, Silveira (2009, p. 146) observa que esta foi considerada pelos próprios jovens como um diferencial e aspecto motivador para entrarem no Programa. A qualificação oferecida, entretanto, não “correspondeu as expectativas iniciais e como consequência, as mudanças que causou não impactaram a percepção dos jovens”. Silveira (2009, p. 146) complementa:

Seja por questões de implementação, ou pela própria proposta do Programa, que prevê formação profissional em nível básico, a esperança criada que a participação no ProJovem o levaria a aprender uma profissão e a um emprego futuro foi desmontada ainda durante o desenrolar do programa.

No entanto, a autora relata que os jovens pesquisados relacionaram o término do ensino fundamental com melhores chances no mercado de trabalho, se sentindo mais confiantes para enfrentar processos seletivos (SILVEIRA, 2009, p. 119).

Outro potencial da pesquisa sobre egressos se refere à avaliação de cursos, pois a consulta a egressos abarca características tanto da avaliação interna como da avaliação externa das instituições de ensino superior. Segundo Machado (2010, p. 52):

A conotação de avaliação interna se verifica pela participação de integrantes que representam importante segmento da comunidade acadêmica, que, embora já tenham sido diplomados, vivenciaram de perto a realidade de seus cursos, com suas fragilidades e qualidades. Por outro lado, a trajetória profissional pós-formatura habilita os ex-alunos a avaliarem a instituição com outro olhar crítico, haja vista a experiência adquirida pelo exercício da profissão nos diferentes campos de trabalho.

Assim, várias instituições têm desenvolvido sistemas de acompanhamento de egressos como estratégia de autoavaliação, como indicado nas orientações legais acerca da avaliação interna de instituições de ensino superior pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)<sup>18</sup>.

Nessa direção está o trabalho de Machado (2010), que realizou ampla pesquisa envolvendo os egressos dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu objetivo foi "avaliar as características de identificação pessoal, situação profissional, formação acadêmica e expectativas em relação à UFRGS dos egressos de seus diversos cursos, especialmente dos cursos de graduação e pós-graduação" (MACHADO, 2010, p. 49). Os dados foram obtidos por intermédio do Portal do Egresso, disponibilizado no *site* da instituição, em setembro de 2004, a partir das respostas de cerca de sete mil cadastrados. Como esclarece Machado (2010, p. 91-92):

O instrumento constitui-se de questionário elaborado com perguntas fechadas, em que o respondente não tem a possibilidade de expressar opiniões livremente como é o caso

---

<sup>18</sup> Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. 08/10/2013.

de perguntas abertas. Ele inicia com dados gerais de identificação, alguns não obrigatórios, oferece as mais variadas opções de área de atuação e vínculo profissional atuais, questiona relativamente aos cursos realizados na Universidade, em no máximo três, pergunta o grau de importância dos conhecimentos adquiridos para exercitar a profissão, bem como a época de conclusão e tipo de dedicação durante a realização dos estudos e, finalmente identifica as principais expectativas do egresso a respeito de educação continuada e participação em outras atividades institucionais na UFRGS.

Entre os resultados da pesquisa, destaco os dados referentes aos egressos dos cursos de graduação em música. Na análise dos dados referentes ao exercício da profissão, Machado (2010) relata que todos os egressos do curso de música trabalham na área de sua formação, como músico, arranjador, regente de orquestra, professor de ensino superior, ensino fundamental e educação infantil. Entre os alunos que responderam a pesquisa, não há desempregados, indicando o menor índice encontrado pelo autor na área de conhecimento Linguística, Letras e Artes e um dos raros cursos da UFRGS em que seus egressos estão integralmente em atividade profissional (p. 354). No entanto, o autor não diferencia entre bacharelado e licenciatura, não possibilitando, assim, perceber, especificamente, onde estão atuando os licenciados em música.

Destaco, ainda, a revisão bibliográfica feita pelo autor, sobre pesquisas envolvendo egressos, sob diferentes enfoques. Ele justifica a diversidade de trabalhos afirmando que "para fins de pesquisa bibliográfica poucos são os estudos disponíveis sobre acompanhamento de egressos" (MACHADO, 2010, p. 66). O autor apresenta trabalhos de pesquisa que investigam a inserção profissional dos egressos, as dificuldades de egressos em relação ao mercado de trabalho e as expectativas de estudantes acerca das dificuldades no mercado de trabalho. Também em sua revisão traz pesquisas que discutem a situação laboral de egressos, em que os entrevistados opinam sobre a formação recebida e sua adequação para o exercício profissional. Embora tenha apresentado uma revisão diversificada, o autor enfocou os objetivos, a metodologia empregada e a população envolvida em cada pesquisa revisada, sem apresentar e discutir os resultados. Entretanto, o autor esclarece que "o estudo de egressos recupera, de fato, várias questões

do estudo de alunos, particularmente as ligadas à qualidade do ensino e adequação dos currículos à situação profissional e a sua consistência em relação à situação profissional de fato” (MACHADO, 2010, p. 62).

Outra investigação com caráter avaliativo, que envolveu egressos, foi realizada por Paiva (2006), cuja pesquisa de mestrado teve como objetivo avaliar o Programa de Pós-graduação *scripto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas ), de 1993 a 2004. O intuito da pesquisa foi conhecer as contribuições que o curso trouxe para a trajetória de vida dos egressos, tanto pessoal quanto profissional e para a sua inserção institucional. O estudo também buscou analisar a percepção dos egressos quanto às condições do curso e estrutura do programa. Os dados foram coletados por meio de questionários, junto a 56 egressos. Paiva (2006) comparou as observações realizadas pelos egressos quanto à estrutura do curso com os dados da avaliação externa realizada pela CAPES no período analisado, e afirma que os posicionamentos dos respondentes ora entram em consonância, ora em dissonância com a avaliação externa. Contudo, considera relevante estabelecer esse encontro entre o olhar da avaliação externa, da equipe de gestão e dos egressos (p. 130). Quanto às contribuições do curso, segundo a pesquisadora, este contribuiu para a carreira docente dos egressos, especialmente aqueles dedicados ao ensino superior.

### **3.2 Estudos sobre egressos para investigar a relação entre formação e atuação profissional**

Estudos que buscam estabelecer relações entre formação e atuação profissional têm sido desenvolvidos em diversas áreas de conhecimento e níveis de formação (ensino médio, graduação, pós-graduação) e com foco em programas específicos, como exemplificam as pesquisas de Pires (2008), Santos (2005), Spavanello (2005) e Xisto (2004).

Pires (2008) estabeleceu diferenças, contradições e correspondências entre a formação inicial do professor pesquisador universitário e a prática profissional de egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

Científica – PIBIC/CNPq da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A hipótese levantada foi a de que o egresso do PIBIC/CNPq da UNEB se torna um professor pesquisador universitário, visto que esse Programa objetiva inserir o ex-bolsista em programas de mestrado e doutorado. Para tanto, além de pesquisa documental, a autora acompanhou egressos da UNEB formados entre 1997 e 2007, dos quais constituiu uma amostra de 87 egressos que responderam a um questionário eletrônico e, desses egressos, oito foram entrevistados em profundidade. Como um dos resultados, Pires (2008, p. 5) refutou a tese inicial, pois, embora os egressos pesquisados alcancem o mestrado, “na medida julgada satisfatória pelo CNPq, um professor de educação superior, nas condições de existência demonstradas, não consegue desenvolver pesquisa em nível de qualidade”. A autora considera que as condições no ensino superior não são favoráveis à realização de pesquisa e defende que deve haver mudanças na formação de pesquisadores, no sentido da transformação do modo de produzir ciência.

Santos (2005), em pesquisa de mestrado, investigou a atuação de egressos do curso de licenciatura plena em matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em escolas da educação básica. Entre os objetivos elencados, buscou identificar e descrever saberes dos professores egressos, em relação à matemática, seu ensino e sua aprendizagem, e identificar lacunas na formação dos egressos que dificultassem a efetivação de propostas inovadoras no ensino de matemática. Seu pressuposto era que os alunos, durante sua formação, tiveram experiências em diferentes realidades escolares, oportunizando relacionar a teoria com a prática e propiciando a construção de saberes de uma prática docente inovadora no ensino de matemática. Desenvolveu a pesquisa em duas etapas, envolvendo alunos formandos, professores do referido curso e egressos.

Como um dos resultados da pesquisa, Santos (2005) considerou que o curso tem se empenhado em proporcionar uma formação inicial que fundamente o futuro professor para o ensino inovador da matemática e que dê base à construção de saberes docentes. A partir dos dados obtidos junto a 27 egressos do curso de licenciatura plena em matemática da PUCRS, no

período de 2000 a 2003, a autora afirma que os egressos, de maneira geral, consideraram que o curso foi muito bom para sua formação docente e destacaram a importância da prática de ensino supervisionada como preparação docente (p. 213). No entanto, 34% dos egressos respondentes manifestaram, segundo a autora, “decepção em relação ao exercício do magistério, relacionada a uma preparação inadequada recebida durante o curso” (SANTOS, 2005, p. 214). Ela explica que os depoimentos desses docentes revelaram que o curso prepara para uma realidade escolar utópica, com alunos maduros e interessados, e o que encontraram foi outra realidade (p. 215). Dados obtidos a partir de entrevistas realizadas com quatro dos egressos pesquisados, que atuavam em escolas das redes pública e privada da Grande Porto Alegre, permitiram à autora identificar as dificuldades e facilidades encontradas pelos egressos no exercício da docência bem como seu compromisso com mudanças no ensino de matemática.

Na área de educação musical, Xisto (2004) investigou, sob a perspectiva dos egressos dos cursos de Educação Artística – Licenciatura Plena com habilitação em música (de 1974 a 1994) e Música – Licenciatura Plena (a partir de 1996) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a relação entre a formação acadêmica e as necessidades encontradas nos múltiplos espaços de atuação profissional (p. 16). A autora buscou identificar os espaços de atuação dos egressos, identificar suas atividades de ensino e analisar a relação entre os saberes da formação e os saberes da atuação profissional.

A pesquisa foi realizada em duas fases, utilizando uma abordagem quanti-qualitativa. Na primeira fase foi realizado um *survey*, por meio de questionários, de que participaram 16 egressos, formados entre 1980 e 2002. Na segunda fase houve um aprofundamento dos dados coletados na fase anterior, com a realização de entrevistas semiestruturadas com sete dos 16 egressos que participaram da primeira fase.

Quanto à atuação profissional dos egressos, Xisto (2004) verificou que os licenciados em música atuavam em diversos espaços além da educação básica, como conservatórios de música, ensino superior, aulas particulares de instrumento, bandas e fanfarras, e exerciam diferentes atividades nesses

espaços. Essa pesquisa vem demonstrar o que anteriormente foi discutido, acerca da multiplicidade de espaços de atuação profissional no campo da docência em música, possíveis de serem ocupados pelos licenciados em música, e quão variadas e diferenciadas podem ser as escolhas profissionais dos egressos.

Os professores também relataram dificuldades que enfrentam para a realização de seu trabalho nos diferentes espaços. Dos 16 professores que responderam ao questionário, 13 afirmaram encontrar algum tipo de problema ou dificuldade, como:

a falta de recursos materiais didáticos, falta de espaço físico ou espaço físico inadequado, número excessivo de alunos por turma, falta de apoio da direção/administração para a participação de professores em cursos, problemas de relacionamento com direção/administração ou com outros professores e problemas de relacionamento com alunos. (XISTO, 2004, p. 134)

Outra dificuldade apontada se refere à desvalorização da música como área de conhecimento pela comunidade escolar. Outro problema diz respeito ao espaço físico:

os sujeitos expressam enfrentar problemas com outros professores da escola ocasionados pelo "barulho" que acontece nas aulas de música, já que geralmente não dispõem de um espaço físico adequado, longe de outras salas de aula ou com isolamento acústico, para a realização das atividades de educação musical. (XISTO, 2004, p. 136)

Quanto à formação acadêmica, os entrevistados entendem que os cursos devem oferecer mais oportunidades de experiências de prática de ensino durante a graduação, além do estágio, como melhor preparação para atuarem nos diversos espaços onde acontece o ensino de música. Um das entrevistadas afirma que o curso não prepara o professor para a atuação profissional no espaço escolar, pois este se caracteriza como um espaço complexo que pode exigir do professor a responsabilidade de assumir diversas atividades, como atuar em diferentes níveis de ensino e conduzir grupos como corais, bandas ou oficinas de instrumentos (p. 163).

No entanto, Xisto (2004, p. 185) destaca que, apesar dos egressos apontarem aspectos da formação que deixaram lacunas, de maneira geral, avaliam-na positivamente: “alguns comentários dos professores sobre a sua formação pedagógica e músico-pedagógica, revelam a existência de algumas propostas bem sucedidas de formação de professores de música na UFSM”.

Outro trabalho que também relaciona formação com atuação profissional é a pesquisa de mestrado realizada por Spavanello (2005). Com o objetivo de compreender a relação existente entre as práticas educativas em educação musical, desenvolvidas pelo professor não especialista em música, na escola, e sua formação musical no contexto do curso de pedagogia da UFSM, Spavanello (2005) entrevistou vinte professoras atuantes na escola, egressas do curso de pedagogia. Três pontos principais foram abordados nesse estudo: a formação inicial das professoras, suas práticas educativas e a relação entre ambas. Spavanello (2005, p. 7) concluiu que há uma articulação entre o processo de formação e a realização das práticas educativas na escola. Contudo, percebeu que as práticas educativas em educação musical

encontram-se permeadas não só pelos conhecimentos construídos a partir da formação inicial, mas por uma série de fatores como as relações que se estabelecem na estruturação de uma instituição de ensino, as disciplinas consideradas historicamente mais importantes do que as demais, as demandas dos pais e os próprios alunos, assim como as próprias histórias de vida, anseios e buscas dos professores.

Com base nessas constatações, Spavanello (2005, p. 67) propõe o seguinte:

[...] é preciso que se ampliem todas as condições de trabalho que envolvem as práticas de educação musical, as quais passam, inicialmente, pela formação dos docentes, a elaboração de uma proposta pedagógica consciente do papel de cada um e de cada área de conhecimento no espaço da escola, a efetiva participação de toda a comunidade escolar no processo de escolarização dos educandos, culminando com o oferecimento de condições físicas e materiais mínimas para a implementação da proposta de trabalho.

Os resultados de Spavanello (2005) sinalizam que a atuação do professor não depende somente da formação, pois outros fatores podem influenciar a qualidade de seu trabalho na escola.

### **3.3 Estudos sobre egressos para investigar a inserção profissional**

Os estudos revisados que relacionam formação com atuação profissional focalizam, prioritariamente, a qualidade da formação quanto aos conhecimentos e habilidades necessários para a atuação profissional dos egressos. No entanto, alguns trabalhos sinalizam a necessidade de ampliar as análises e discussões, tratando não só das condições de trabalho, mas, de modo mais amplo, do próprio mercado de trabalho. Exemplos desse enfoque são os trabalhos de Bardagi et al. (2008), Câmara (2006), Freitas (2007), Letro e Jorge (2010), Pimentel (2015), Saurin (2006), Teixeira (2002) e Teixeira et al. (2013).

Saurin (2010), em pesquisa de mestrado, analisou a inserção dos graduados em administração da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no mercado de trabalho. A pergunta que norteou a investigação foi a seguinte: "o mercado de trabalho no município de Cascavel está absorvendo em que condições reais o egresso formado no curso de administração da Unioeste?" (SAURIN, 2006, p. 16). Os dados foram coletados por meio de questionários, junto a 52 egressos do curso, sendo 25 formados em 1997 e 27, em 2004.

Como um dos resultados, Saurin (2006) verificou a precariedade do trabalho para quem é egresso do curso de administração. Ele afirma que:

O mercado de trabalho de Cascavel-PR está absorvendo os egressos que demandam vagas de trabalho, porém as condições reais de sua inserção não atingem as expectativas esperadas quando se trata de questões como a função desempenhada e o nível salarial. Neste sentido concluímos que o egresso formado em administração na Unioeste ocupa posições precárias de trabalho no que tange a função exercida à sua remuneração (SAURIN, 2006, p. 170).

De modo semelhante, Letro e Jorge (2010) realizaram pesquisa com o intuito de conhecer a inserção profissional de nutricionistas egressos do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE/MG. O método utilizado foi um estudo descritivo, de abordagem quantitativa, com 137 egressos graduados no período de agosto de 2002 a dezembro de 2008. A pesquisa foi realizada por meio de questionário, enviado aos egressos via *e-mail*, composto por questões de múltipla escolha, abordando área de atuação, características da formação acadêmica e características do exercício profissional (p. 671).

Dos 137 egressos contatados, 38 nutricionistas responderam ao questionário, todas do sexo feminino, perfazendo um total de 27,7% de adesão ao estudo. Letro e Jorge (2010) compararam essa porcentagem de adesão com duas outras pesquisas da área: um estudo realizado por Alves, Rossi e Vasconcelos (2003), com 343 nutricionistas egressos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que obteve uma adesão de 44,2%, e a pesquisa de Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000), com 215 egressos do curso de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), que alcançou uma adesão de 42%. Letro e Jorge (2010) justificaram a menor adesão de sua pesquisa em relação aos estudos citados por terem realizado a coleta de dados em apenas 23 dias e terem contatado os egressos somente por *e-mail*, enquanto que as pesquisas de Alves, Rossi e Vasconcelos (2003) e Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000) utilizaram outras formas de contato com seus respondentes, como fax, entrega pessoal e serviços de correio.

Apresentando os dados referentes às características do exercício profissional, as autoras mostraram que, das participantes da pesquisa, 79% das egressas atuavam como nutricionistas nas áreas de Nutrição Clínica, Alimentação Coletiva e Saúde Coletiva, das quais 53,5% trabalhavam em apenas um local e 53,3% estavam trabalhando há menos de seis meses. Quanto à remuneração, a pesquisa revelou que 36,6% das profissionais recebiam de um a três salários mínimos e 36,6%, de três a cinco salários mínimos, sendo que, de acordo com a Federação Nacional dos Nutricionistas

(2009), o piso salarial nacional de referência é de três salários mínimos (p. 676).

Das egressas que estavam atuando na área, 70% mostraram-se satisfeitas com o exercício profissional e 30%, insatisfeitas. As autoras revelaram que os principais motivos de insatisfação relatados foram baixa remuneração (89%), jornada de trabalho (55,5%), instabilidade (11%) e pouca procura do nutricionista (11%) (p. 677). Em relação à formação acadêmica, 39,5% das egressas já tinham realizado cursos de atualização e 28,9%, cursos de pós-graduação, em diversas áreas.

As autoras concluem, com o estudo realizado, que houve um aumento de nutricionistas inseridas no mercado de trabalho, mesmo com a expansão de cursos de nutrição na região pesquisada, evidenciando a ampliação dos campos de atuação profissional, especialmente nas áreas de Nutrição Clínica e Alimentação Coletiva, e observaram que houve “a inserção de recém-formados no mercado de trabalho evidenciando a busca por profissionais logo após a conclusão da graduação” (LETRO; JORGE, 2010, p. 678).

Como os estudos de Saurin (2006) e Letro e Jorge (2010), a pesquisa entabulada por Câmara (2006) também se norteia com o intuito de verificar a inserção de egressos do curso de Graduação de Fisioterapia da UFMG no mercado de trabalho. Além desse objetivo, a autora procurou identificar e analisar a avaliação que os egressos tinham do curso e as relações que poderiam ser estabelecidas entre formação e inserção no mercado de trabalho

Nessa pesquisa de mestrado, a metodologia utilizada foi o estudo transversal tipo *survey*, com questionário autoaplicável numa amostra calculada numa população total de 828 ex-alunos, graduados entre dezembro de 1982 e janeiro de 2005. O número total da amostra calculada nesse estudo foi de 92 egressos, subdivididos em três estratos, de acordo com o histórico do curso (criação, a reestruturação e o amadurecimento do curso). Segundo a autora, os egressos avaliam positivamente o curso, atendendo a demanda de formar profissionais para trabalhar com reabilitação. A maioria declara que está inserida no mercado de trabalho e satisfeita com a profissão.

Uma pesquisa com egressos do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) buscou compreender aspectos da trajetória profissional e a continuidade acadêmica dada aos estudos pelos graduados do curso. Teixeira et al. (2013, p. 1592) justificam a observação da trajetória dos egressos como “fonte de informações gerenciais e [que] permite a tomada de decisões sobre o planejamento de cursos, arranjos didático-pedagógicos e/ou modalidades de programas”.

Segundo as autoras, foi desenvolvido um estudo transversal descritivo por meio de um questionário enviado a 250 indivíduos, que correspondem à população de egressos de dez turmas do curso de Fonoaudiologia da UFMG, formados entre 2003 e 2008. O formulário foi enviado via *e-mail* e/ou por correspondência aos egressos, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido, quando foram orientados sobre o preenchimento do formulário. Dos egressos convidados, 67 (26,8%) participaram da pesquisa, respondendo o questionário e retornando-o às pesquisadoras. Para as autoras, essa baixa adesão é um “fator negativo e limitante, visto que as avaliações educacionais são de extrema importância na medida em que possibilitam melhorias no processo educacional. Além disso, nesse processo é fundamental considerar a percepção do egresso como um indicador para a avaliação” (TEIXEIRA et al., 2013, p. 1592). No entanto, as autoras afirmam que outros estudos da área também obtiveram pequena adesão de egressos.

Quanto ao formulário, este continha questões objetivas e foi organizado a partir de quatro itens principais: identificação, situação de trabalho profissional, continuidade de estudos e formação acadêmica (p. 1592). Discutindo os dados da pesquisa, as autoras indicam que, dos participantes do estudo, 94% eram do sexo feminino, com média de idade de 25,7 anos, e que a maioria (55%) atuava exclusivamente como fonoaudiólogo. O tempo de conclusão da graduação variou entre 1,9 e quase 3 anos. Quanto à jornada de trabalho semanal, esta foi superior a 20 horas quando se tratava dos egressos que viviam exclusivamente do trabalho como fonoaudiólogos e se mostraram satisfeitos com a profissão, embora não indicassem uma realização financeira com a profissão. Dos participantes

da pesquisa que exercem a profissão, 34,3% relataram receber de três a quatro salários mínimos. As autoras apontam que a baixa remuneração tem sido mencionada na literatura da área como desmotivação para a atuação profissional, gerando, muitas vezes, frustrações e insatisfação (p. 1597). Ainda sobre o local de trabalho, a pesquisa revelou que o mais citado pelos participantes foi o trabalho autônomo (44,78%), seguido de contratação (26,8%), funcionalismo público municipal (16,42%), prestação de serviços (14,93%) e trabalho voluntário (4,48%) (p. 1595).

Sobre a continuidade dos estudos, as autoras apontam que a maioria dos egressos pesquisados continuou seus estudos, especialmente em cursos de especialização. Quanto à formação acadêmica, a avaliação do curso foi ótima para nove egressos pesquisados (13%), muito boa para 32 (48%), boa para 23 (34%) e ruim para três (5%), evidenciando, para as pesquisadoras, a boa qualidade do curso.

No entanto, elas observam que, embora os egressos pesquisados tenham considerado como importantes as aulas teóricas e práticas, extensão universitária, pesquisa, monitoria, estágios extracurriculares e outras atividades realizadas no curso, estas

não se associaram de maneira estatisticamente significativa à menor dificuldade de inserção no mercado profissional. É inegável a contribuição da academia na vida estudantil e profissional, mas acredita-se que a facilidade de inserção no mercado extrapole as habilidades "fonoaudiológicas" aprendidas na universidade e exija dos egressos as habilidades interpessoais e empreendedoras, o estabelecimento de uma rede de contatos e um bom marketing pessoal e profissional. (TEIXEIRA et al., 2013, p. 1598).

Da mesma forma, a pesquisa de Bardagi et al. (2008) teve o objetivo de conhecer a formação e a trajetória de trabalho de egressos do curso de Psicologia da UFRGS, formados entre 1997 e o primeiro semestre de 2004. Com essa pesquisa, as autoras pretendiam contribuir para as discussões acerca da realidade profissional no campo da psicologia e colaborar com subsídios para as reformas curriculares de cursos nessa área.

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado com 18 questões, que foi enviado via internet ou correio a 143 egressos. Desses, 79 psicólogos responderam ao questionário, significando uma taxa de adesão de 55,2% ao estudo. As questões foram organizadas de modo a identificar a trajetória profissional do egresso e suas impressões sobre a formação acadêmica, além de sugestões para mudanças curriculares (p. 308).

Quanto à análise dos dados, as autoras apontam que:

Os questionários foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977), com o levantamento de percentuais para os dados quantitativos e a extração das categorias emergentes para cada questão aberta, em um critério de consenso entre quatro juízes. Foi feita ainda uma contagem das respostas em cada categoria e obtidas frequências. (BARDAGI et al., 2008, p. 309)

Bardagi et al. (2008), ao demonstrarem os resultados da pesquisa quanto à trajetória profissional, indicam que a maioria dos egressos (88%) atuava como psicólogos. Como primeira inserção profissional após a graduação, a atividade clínica (33,8%) e a pós-graduação (25%) foram as mais citadas, sendo o curso de especialização citado pela maioria (54%), seguido do curso de mestrado (21%). Outros dados acerca da continuidade do estudo mostram que 88,6% do total de participantes realizaram, após a graduação, algum tipo de atividade de formação complementar (p. 310).

Sobre a formação acadêmica, o estudo revelou que a maioria dos participantes declarou não se sentir preparada ou se sentir mais ou menos preparada para o exercício profissional após a graduação, enquanto que 48% sentiam-se preparados para atuar ao final do curso. Sobre os aspectos positivos da formação, "as características específicas do curso (23,7%), os estágios (23,7%) e a qualidade dos professores (12,8%) foram os tópicos mais citados pelos participantes" (BARDAGI et al., 2008, p. 310). Como características específicas do curso, as autoras englobaram aspectos como incentivo à pesquisa, o desenvolvimento de um espírito crítico e de autonomia durante a graduação, o desenvolvimento de uma postura ética e profissional e o fornecimento de uma formação generalista, entre outras (p.

310). Ainda sobre a formação, as autoras revelaram que muitos participantes consideraram que o curso de graduação privilegia a área de psicologia clínica em detrimento de outras, como a psicologia organizacional (p. 310).

Quanto às sugestões para possíveis mudanças curriculares, segundo as autoras, foi apresentado um número expressivo de sugestões, como a criação de disciplinas inexistentes (24%), mudanças na estrutura do curso (24%), maior diversidade teórica (20,1%), aprofundamento do conteúdo de disciplinas existentes (19,6%), modificações no quadro ou didática dos professores (9,3%) e mudanças nos estágios (2,4%) (p. 311).

Ao discutir os resultados da pesquisa, as autoras concluem que a psicologia clínica é preponderante na atividade profissional, conclusão que se alinha com outros estudos da área. Para Bardagi et al. (2008), a inserção em áreas emergentes da psicologia, que apareceu timidamente no estudo realizado – como psicologia jurídica, hospitalar, comunitária, publicitária e do esporte – não corresponde à formação recebida, dado o número significativo de sugestões de mudanças curriculares indicadas pelos participantes.

Quanto à inserção profissional, as autoras apontam que os egressos apresentam um alto índice de inserção no mercado de trabalho, considerando o pouco tempo de formados, o que pode se evidenciar, segundo elas, pela qualidade profissional dos egressos e a formação recebida.

Em pesquisa semelhante, Freitas (2007) investigou egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com o objetivo de conhecer sua formação e inserção no mercado de trabalho. A metodologia da pesquisa foi quanti-qualitativa, com aplicação de questionários e realização de entrevistas. Participaram da pesquisa 60 egressos, graduados entre 2002 e 2005, sendo o questionário aplicado a 50 egressos e as entrevistas realizadas com outros dez.

A partir dos dados obtidos, Freitas (2007) constatou que os egressos são conscientes das atribuições e competências de sua profissão e consideram que o curso lhes forneceu uma boa preparação para a atuação

profissional. No entanto, eles não estão atuando na área de biologia. Freitas (2007) constatou que várias são as razões para as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho dos biólogos. Uma delas se refere ao número de escolas da região pesquisada, que não atende a demanda dos egressos, ocasionando instabilidade e escassez de mercado de trabalho para esses profissionais.

A falta de concursos públicos nas escolas e a preferência por professores experientes em contratos temporários é também elencada por Freitas (2007) como uma dificuldade na inserção profissional dos egressos:

Por se tratar de um curso de licenciatura, a maioria dos egressos busca, em primeira instância, oportunidade para atuar na docência. Porém, a educação, apesar de necessitar emergentemente de profissionais capacitados e dispostos a trabalhar em favor de sua eficácia e expansão, oferece certa resistência aos professores recém formados. Isto se deve ao fato de que, convencionalmente nesta área de atuação, a experiência está diretamente ligada à eficiência. (FREITAS, 2007, p. 66)

Outro dado encontrado por Freitas (2007), que desestimula os recém formados para o exercício da docência em biologia, é a má remuneração do professor iniciante, agravada, muitas vezes, pela instabilidade no emprego. Freitas (2007) observa que, de todas as dificuldades apontadas, a falta de vagas e a instabilidade que a profissão de biólogo tem apresentado em comparação à estabilidade profissional de outras áreas foram o principal motivo que os egressos apresentaram para não estarem atuando na profissão (p. 87).

Uma pesquisa sobre inserção profissional, porém enfocando o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho, foi realizada por Teixeira (2002). Esse autor, em tese de doutorado, buscou descrever e analisar o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho de jovens formandos e egressos da universidade. Para tanto, realizou três estudos. O primeiro, de abordagem quantitativa, coletou dados, por meio de questionário, de uma amostra de 242 estudantes de 24 cursos de graduação da UFRGS, em final de curso, faltando apenas um semestre para se

formarem. No segundo estudo, foram entrevistados 12 formandos dos cursos de farmácia e odontologia e, no terceiro estudo, 14 egressos dos cursos de odontologia, farmácia, relações públicas e engenharia de alimentos, formados há, no mínimo, seis meses e, no máximo, três anos (p. 105).

Apresento os resultados referentes ao terceiro estudo, realizado com 14 egressos. O autor observa que abordar o fenômeno da transição com os egressos é necessário, pois as experiências vividas pelos egressos na tentativa de ingressar no mercado de trabalho podem ressignificar suas próprias trajetórias profissionais e educacionais (p. 105).

Teixeira (2002) observou que os egressos enfrentaram mais dificuldades do que esperavam, mesmo sabendo que o mercado de trabalho não é favorável aos recém-formados. Teixeira (2002, p. 6) considera que:

os projetos profissionais e não-profissionais dos entrevistados sugerem que a transição é um fenômeno que pode se estender para muito além do momento da conclusão do curso, constituindo-se assim, em um período exploratório e de construção da identidade para muitos jovens.

O autor identificou alguns fatores que se relacionam com a transição. Um deles se refere ao apoio familiar. A família aparece como apoio importante nas narrativas dos entrevistados. Outro fator se refere à rede social dos egressos: o autor comenta que os relatos dos egressos evidenciaram a importância dos contatos estabelecidos durante a formação e também fora da universidade com professores, colegas e amigos para "seu ingresso no mercado de trabalho e desenvolvimento profissional" (TEIXEIRA, 2002, p. 114).

Em relação às experiências realizadas na universidade, segundo os egressos, estas não contribuem para a formação profissional. Teixeira (2002, p. 117) comenta que os egressos também relataram que a universidade não os preparou para dificuldades cotidianas, como saber se relacionar com um paciente ou cliente ou ainda fazer marketing de seu trabalho e cobrar honorários. No entanto, ao avaliarem sua transição para o mercado de trabalho em relação à formação recebida no curso de

graduação, os egressos valorizaram atividades práticas vivenciadas, como estágio, pesquisa e monitorias, evidenciadas como experiências que os prepararam para o mercado de trabalho.

Teixeira (2002) destaca que as dificuldades enfrentadas pelos egressos parecem estar relacionadas à situação do mercado de trabalho, mas os impactos das dificuldades não são homogêneos quanto aos projetos e sentimentos dos egressos. Segundo o autor, "outros fatores interferem nesse processo, como a qualidade de experiência de formação, a rede social do sujeito e algumas características pessoais" (TEIXEIRA, 2002, p. 128).

Em suas conclusões, Teixeira (2002, p. 141) ressalta que o processo de transição para o mercado de trabalho é resultado de uma "intrincada inter-relação de variáveis" [...], que depende tanto das características pessoais do indivíduo como das características do contexto, como "a qualidade das experiências oferecidas pelo curso universitário, o apoio social [...] e o próprio mercado de trabalho demarcando as possibilidades do processo" (TEIXEIRA, 2002, p. 141).

Na área da educação musical, Pimentel (2015), em pesquisa de mestrado, 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 foram "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" (PIMENTEL, 2015, p. 130).

O estudo utilizou o método *survey*, a partir de uma abordagem quantitativa, e coletou dados por meio de questionário autoadministrado, de uma amostra de 315 egressos dos cursos técnicos formados nos anos de 2010, 2011 e 2012, de dez CEM do estado.

Ao discutir os dados referentes à inserção profissional, Pimentel (2015) constatou que 64,29% dos egressos estão inseridos profissionalmente, sendo que 44,48% trabalham e estudam e 19,81% somente trabalham. Aqueles que somente estudam representam um percentual de 28,25%, que, segundo a autora, pode ser explicado pela faixa etária dos pesquisados, pois 58,47% dos egressos têm até 25 anos de idade (p. 99). Dos que trabalham,

50% estão atuando 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.

Dos egressos que não atuam na área de música, a maioria afirma que tem interesse em trabalhar na área de música mas, ou encontraram oportunidades melhores em outras áreas, ou não tiveram oportunidades na área de música, e uma pequena parcela dos egressos (12,63%) afirmou “nunca ter [tido] interesse em trabalhar na área de música, buscando, conseqüentemente, o curso por outros motivos diferentes da inserção profissional na área de música” (PIMENTEL, 2015, p. 103).

Quanto às atividades profissionais escolhidas, as mais indicadas foram professor particular (46,53%); instrumentista (34,65%); música para eventos (29,70%); música ao vivo (24,75%); e cantor (22,77%). Pimentel (2015) aponta que os egressos indicaram de uma a dez atividades profissionais em que atuam, sendo uma média de três atividades para os egressos que atuam em duas áreas profissionais e uma média de quatro atividades por egresso para os egressos que atuam exclusivamente na área de música. A autora observa que esse resultado pode ser decorrente da juvenildade dos respondentes, visto que a “estabilidade profissional leva tempo”, mas também 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” (PIMENTEL, 2015, p. 111-112).

Ainda em relação às atividades profissionais, Pimentel (2015) comenta que os egressos assinalaram que exerciam atividades musicais, remuneradas ou não, antes do curso. De acordo com a autora, esse resultado mostra que alguns dos egressos, provavelmente, já trabalhavam antes de ingressar no curso, isto é, não iniciaram sua inserção profissional ao concluírem o curso, mas, sim, antes de cursá-lo.

Sobre a continuidade dos estudos, Pimentel (2015) destaca que, embora 72,73% dos egressos tenham afirmado estar estudando, apenas 33,77% deram continuidade aos estudos em música e, dentre estes, a alternativa mais escolhida (44,23%) foi a continuidade dos estudos em

curso livres, festivais de música e/ou *masterclasses*. Segundo Pimentel (2015, p. 100), “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”.

Outro dado sobre a continuidade de estudos, apontado pela autora, mostra que os egressos que optaram por continuar seus estudos em nível de graduação optaram mais pelo curso de licenciatura, que forma professores de música, do que pelo curso de bacharelado, que forma músicos, tal qual o curso técnico por eles realizado, porém, em nível de graduação. Uma possível explicação, segundo a autora, seria a busca de estabilidade na profissão, pois a

licenciatura 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, [...] 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. (PIMENTEL, 2015, p. 101)

Sobre as condições de trabalho dos egressos, Pimentel (2015, p. 114) observa que os resultados indicam que os egressos mais jovens e em início de carreira têm condições de trabalho mais precárias, visto a carga horária, vínculo empregatício e exigência de capacitação. Para os egressos que trabalham com música, existe uma tendência em atuar como autônomos.

Na avaliação da formação recebida, tanto os egressos que atuam na área de música como os que atuam em outra área, avaliaram positivamente os CEM, demonstrando 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” (PIMENTEL, 2015, p. 98).

Entre suas considerações finais, Pimentel (2015) aponta que, para os egressos que se dedicam à área musical, o exercício de várias atividades profissionais pode estar vinculado a uma precariedade de emprego e à

necessidade de se envolver em várias atividades para obtenção de um equilíbrio financeiro. Além disso, a inserção depende de um papel subjetivo, como destaca Pimentel (2015, p. 135):

A inserção profissional [...] 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.

A autora conclui que a inserção profissional se caracteriza como um mosaico de trajetórias, pois várias são as escolhas profissionais dos egressos, tanto na área de música como em outra área.

Essa revisão bibliográfica foi apresentada a partir de estudos enfocando avaliação de cursos ou programas, estudos sobre egressos que destacam as relações entre formação e atuação profissional e estudos que investigam a inserção profissional dos egressos no mercado de trabalho. Considerados esses estudos, oriento minha pesquisa para a inserção profissional de egressos de cursos de licenciatura em música, tema que ainda é pouco estudado na área de educação musical no Brasil.

Entre os vários aspectos da inserção profissional de egressos, observados nesses estudos, destaco a complexidade do tema e a relação entre formação e inserção profissional. A complexidade do tema é dependente da compreensão tanto das características dos sujeitos, suas referências familiares e sociais, como das condições do mercado de trabalho. Embora as condições do mercado de trabalho sejam importantes para a inserção profissional, os indivíduos possuem valores, interesses, desejos e projetos. Dessa maneira, os egressos podem reagir diferentemente diante das circunstâncias que se apresentam na sua entrada na vida profissional.

Quanto à relação entre a formação recebida e a inserção profissional no mercado de trabalho, nem sempre está estabelecida uma correspondência direta, pois, apesar de os egressos avaliarem positivamente a formação, há relatos indicando dificuldades de inserção profissional, atribuídas a vários fatores, como condições de trabalho, instabilidade da

carreira, baixos salários e ausência de concursos públicos, que podem desestimular ou retardar a inserção profissional. Ainda destaco que há poucos estudos em que se indaga sobre a satisfação profissional dos egressos diante da complexidade em que se configura, na atualidade, a inserção profissional.

A identificação desses aspectos me auxiliou a problematizar a inserção profissional dos egressos dos cursos de licenciatura em música, foco desta pesquisa. Foi possível, então, ampliar a questão inicial – em que espaços atuam os egressos dos cursos de licenciatura em música –, indagando: como acontece a inserção profissional dos egressos de cursos de licenciatura em música? Qual é a relação entre a situação profissional dos licenciados e a área de formação acadêmica? Como são suas condições de trabalho? Os licenciados em música estão satisfeitos com o trabalho que exercem?

Essas questões me levaram a estabelecer como objetivo geral desta pesquisa investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná, formados de 2009 a 2014. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: examinar a situação profissional dos egressos; analisar a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; verificar as condições de trabalho dos egressos; e analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem.

Apresento, a seguir, o referencial teórico escolhido para orientar a consecução dos meus objetivos.

## **4 SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL**

### **4.1 Origens da expressão e seu desenvolvimento como objeto de estudo**

A inserção profissional surgiu como temática de pesquisa na França, em meados da década de 1970. De acordo com Alves (2003, p. 8),

a temática da inserção profissional emerge como tema de preocupação social e objecto de debate científico a partir sobretudo dos anos 70, devido a mutações económicas e sociais que então têm lugar e que alteram profundamente as formas de transição para a vida activa e as articulações entre educação e trabalho/emprego.<sup>19</sup>

Rocha-de-Oliveira (2012) explica que a expressão “inserção profissional” substitui a expressão “entrada na vida ativa” utilizada na França na década de 1960. Naquele período, o início da vida ativa profissional dos jovens foi tema de estudos que investigaram em quais condições acontecia a entrada de jovens operários mais desfavorecidos (p. 125). Assim, a expressão inserção profissional é relativamente nova para designar o acesso ao emprego de jovens, após a conclusão de seus estudos, tanto no ensino superior como em outros níveis de ensino.

Na França, o termo inserção profissional aparece, primeiramente, em textos legislativos e, depois, em estudos

sobre as dificuldades com que um número crescente de jovens se confronta quando termina a sua formação e pretende 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

---

<sup>19</sup> Neste estudo serão considerados similares os conceitos de trabalho e emprego, no sentido de acesso ao mundo do trabalho, embora historicamente e semanticamente sejam considerados diferentes.

Trabalho: “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, apud PIMENTEL, 2015, p.59).

Emprego: [...] “a compra da força de trabalho ou da capacidade de produzir de um trabalhador por um empregador [...]. No emprego subentende-se a contratação de um (trabalhador) perante outro (empregador)”. (definição de Paul Singer, discutida por MOREIRA; ANTONILO, 2011, p. 103-104).

acontecimento biográfico instantâneo, para passar a ser um processo longo e complexo. (NICOLE-DRANCOURT; ROULLEAU-BERGER, 2002, apud ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 125-126)

Dubar (2001), a esse respeito, aponta que, antes da década de 1970, os jovens, ao obter um diploma, tanto de ensino superior como de outros níveis de ensino, tinham automaticamente garantido o seu emprego. Em casos de jovens provindos de classes populares, tanto homens como mulheres, o acesso ao emprego vinha logo em seguida à saída da escola primária. Para os jovens que tinham realizado cursos mais longos, como o ensino médio ou a universidade, a aprovação em concursos ou cargos em empresas estavam plenamente assegurados (p. 24). Assim, não havia problema de entrada no trabalho, pois havia tanto o crescimento de postos de trabalho como da estreita correspondência entre os níveis de formação e as qualificações do sistema de emprego. “Isso era chamado, na França, de adequação formação-emprego e constituía um poderoso mecanismo tanto de regulação pública como de reprodução social” (DUBAR, 2001, p. 24, tradução nossa)<sup>20</sup>.

Assim, de acordo com esse autor, a passagem da formação para o emprego de forma quase automática, quando os jovens tinham garantido o acesso ao mundo do trabalho após o término de seus estudos, foi consequência de uma profunda mudança histórica, que foi acelerada no final do século XIX, quando, na França, sob a legislação educacional da época, a escolaridade se tornou obrigatória para todos. Antes disso, essa divisão não era tão clara, pois ou os jovens aprendiam seu ofício com os pais ou no próprio local de trabalho.

Como afirma Dubar (2001, p. 24-25, tradução nossa),

[...] a escolaridade obrigatória para todos, que, na França, acompanhou a consolidação da República (leis de 1882) antecipou, pelo princípio da laicidade, a separação da Igreja e do Estado (1905) e, talvez acima de tudo, consagrou a ruptura entre atividade e conhecimento, trabalho e formação, vida profissional e educação escolar. Foi somente depois dessa

---

<sup>20</sup> [...] (c'est ce qu'on appelait, en France, l'adéquation formation-emploi et qui constituait un puissant mécanisme de regulation publique en même temps que de reproduction sociale).

época que a ideia de uma passagem entre um estado (estudante) e outro (trabalhador) adquiriu um sentido social, ou seja, aplicável à grande massa de jovens da mesma geração.<sup>21</sup>

Dessa maneira, a divisão entre ser um estudante e ser um trabalhador muda a relação entre formação e emprego, pois surge um novo espaço de formação (a escola), que nem é regido pela família nem pelo local de trabalho. Esse modo de relação entre formação e emprego, em que a escola é responsável pela formação, e os jovens formados têm assegurada a sua entrada no mundo do trabalho, se consolida ao longo do século XX, e o sistema de aprendizagem e o sistema de emprego são regidos por uma adequação formação-emprego (DUBAR, 2001, p. 25).

No entanto, a crise econômica ocorrida na segunda metade da década de 1970 e nos anos de 1980, conduz a uma profunda transformação dos modos de gestão de empregos nas empresas e das políticas públicas acerca da formação profissional e da regulação do mercado de trabalho (DUBAR, 2001, p. 26).

Assim sendo, nesse período, a adequação mecânica e restrita entre formação e emprego, existente em quase todo o século XX, é questionada, pois, com o aumento do desemprego, essa passagem quase “pré-programada” não mais existe, alterando a situação de “passagem” quase automática entre formação e trabalho e fazendo surgir um espaço intermediário entre a escola e a entrada no trabalho, em uma faixa etária considerada igualmente intermediária entre a adolescência e a idade adulta. Nesse espaço, a busca por um emprego é muito competitiva, associada a outros interesses dessa faixa etária, como a escolha de uma parceria amorosa, a saída da casa dos pais para um espaço próprio e a decisão de fundar ou não uma família. Conforme Dubar (2001, p. 26, tradução nossa):

---

<sup>21</sup> [...] la scolarisation obligatoire, pour tous, qui, en France, accompagne la consolidation de la République (lois de 1882), anticipe, par le principe de laïcité, la séparation des Églises et de l'État (1905) et, peut-être surtout, consacre la coupure entre l'activité et le savoir, le travail et la formation, la vie professionnelle et l'éducation devenue scolaire. C'est seulement depuis cette époque que l'idée même de passage entre un état (élève) et un autre (travailleur) prend un sens social, c'est-à-dire applicable à la grande masse des jeunes d'une même génération.

“Esse novo espaço é que os franceses têm designado, desde os anos 1970 e 1980, sob o termo inserção, frequentemente associado a esta nova idade que é ‘a juventude’”.<sup>22</sup>

Quando a passagem do sistema educativo para o mercado de trabalho deixa de ser automática, surgem reflexões acerca dos processos de inserção e, desde então, a inserção profissional, como objeto de pesquisa, tem gerado muitas abordagens de diversos pesquisadores que investigam esse tema. Segundo Trottier (1998, p. 133), “o ingresso de jovens na vida ativa não constitui um campo de pesquisa unificado. É atravessado por diferentes correntes de pensamento e é objeto de inúmeros debates”. Esse autor destaca que a própria definição de inserção profissional é polêmica, sendo que alguns autores consideram até a ausência de definição, o que leva, muitas vezes, à dificuldade de delimitar o objeto de pesquisa (p. 148).

Sobre a definição de inserção profissional, Rocha-de-Oliveira (2012, p. 125) afirma que, embora haja um grande número de estudos, principalmente na França, acerca da inserção profissional de jovens de diferentes grupos sociais, a inserção profissional ainda não conta com uma “teoria da inserção”, isto é, não tem uma definição conceitual consolidada. No entanto, esse autor pondera que as quatro décadas de estudo acerca dessa temática propiciaram o surgimento de diferentes modos de entender a inserção profissional, possibilitando “modos diversos de compreender a inserção profissional e [...] estas abordagens [têm contribuído] para aprofundar a reflexão sobre o assunto”.

Embora a expressão inserção profissional tenha sido introduzida a partir da década de 1970 para designar a entrada de jovens na vida ativa profissional, anteriormente a esse período foram realizados estudos acerca da passagem do sistema educativo ao sistema produtivo. Trottier (1998, 2001), discutindo a temática da inserção profissional como campo de pesquisa, indica que os primeiros estudos que se interessaram pela relação entre a economia e a estrutura das ocupações datam do final dos anos de 1950. Naquele período, pesquisadores analisaram de maneira sistemática a

---

<sup>22</sup> C’est ce nouvel espace que les Français ont désigné, depuis les années 1970 et 1980, sous le terme d’insertion souvent associé à ce nouvel âge qu’est “la jeunesse”.

relação entre o sistema educacional e o sistema econômico, propondo examinar as condições pelas quais as mudanças tecnológicas provocaram mudanças na estrutura das ocupações, na seleção da mão de obra e nas relações entre o sistema educativo e a estratificação social.

Posteriormente, na década de 1960 e no início da década de 1970, as pesquisas tomaram outro rumo, pois algumas investigações foram realizadas sobre os percursos de formação dos estudantes no interior do sistema de ensino. Essas pesquisas apoiaram-se nas trajetórias escolares dos alunos, nas etapas percorridas ao longo de sua permanência nos estabelecimentos escolares. Nesses estudos, segundo Trottier (1998, p. 134), analisou-se

o fluxo dos alunos no interior do sistema educativo, sua passagem de um ano a outro, seu acesso a um grau de ensino superior, sua orientação para as habilitações de formação geral e profissional, sua passagem de uma habilitação a outra, os atrasos escolares, a obtenção de um diploma e o tipo de diploma obtido, sua saída do sistema educativo.

Essas pesquisas tinham em vista avaliar os estabelecimentos escolares quanto a questões pedagógicas, mas, sobretudo, em relação à formação ofertada, já que o sistema educativo tem uma certa participação na inserção dos indivíduos no trabalho, pois o acesso aos empregos depende, em parte, do nível e tipo de formação recebida. Do ponto de vista da inserção profissional, a ênfase dos estudos em investigar as trajetórias escolares é criticada por Trottier (1998), pois considera que não foi efetuada a análise do processo de transição do sistema educativo ao sistema produtivo, da saída da escola à entrada no mercado de trabalho, deixando de fazer da inserção profissional um objeto de estudo. Esse autor destaca que, na segunda metade da década de 1970, essa lacuna deixa de existir, sendo contemplada por inúmeros estudos acerca da inserção profissional em diversos países, desde então. Mais especificamente, nas investigações realizadas na década de 1970, a respeito da saída do sistema educativo e do emprego, Trottier (1998, p. 140) destaca as pesquisas efetuadas na França e no Canadá, principalmente com o intuito de avaliar a adequação entre a formação e o emprego, comparando o número de alunos que saíam do

sistema educativo com as previsões de emprego para “responder às necessidades de gestão e de planejamento das instâncias governamentais e dos estabelecimentos de ensino”.

Entretanto, com a crise econômica da segunda metade da década de 1970 e início dos anos 1980, quando se altera a adequação entre formação e emprego, essas pesquisas são questionadas, pois

a crise econômica colocou a evidência que não bastava mais se perguntar sobre a formação requerida para manter um emprego ou um cargo, para dar conta da realidade: aumento de desemprego, complexidade dos modos de inserção, instabilidade dos modos de organização do trabalho [...]. Ou seja, a crise econômica revelou ou levou a uma crise das análises e metodologias utilizadas. (TANGUY, 1983, apud TROTTIER, 1998, p. 141)

Assim, surgem pesquisas que se interessam pela trajetória da vida ativa dos jovens, sob diversos enfoques, entre os quais se destacam estudos acerca do fluxo da saída dos egressos de estabelecimentos escolares, em seus diferentes graus de ensino, sobre desemprego dos egressos, sobre os tipos de empregos ocupados e também sobre a relação formação-emprego. De acordo com Trottier (1998), analisava-se também, nos estudos, um conjunto de aspectos individuais dos sujeitos pesquisados, como sexo, religião, idade, origem social, língua materna, bem como o nível escolar e tipo de escolaridade.

Trottier (1998, p. 142) afirma que:

Nessa perspectiva, [...] a inserção profissional não é mais considerada como um simples momento no transcorrer do qual se efetua sem continuidade a passagem do sistema educativo ao sistema produtivo. Ela aparece de preferência como um processo complexo que se envolve em um período em que se confundem situações de busca de emprego, de desemprego, de formação e de inatividade.

No decorrer das décadas seguintes, especialmente na década de 1990, ocorre uma nova etapa de construção do campo de pesquisa e definição do objeto de estudo. Diferentes abordagens teóricas tentam conceituar o problema da transição e propõem diversas interpretações, “passando de

uma fase da constatação de um problema para a formulação de problemas de pesquisa, da emergência de um campo de pesquisa à sua construção” (TROTIER, 2001, p. 9, tradução nossa)<sup>23</sup>.

## **4.2 Características do processo de inserção profissional**

Como relatado, nas últimas décadas, a inserção profissional, como campo de pesquisa, tem gerado um “crescente interesse científico nas diversas áreas das ciências sociais” (ALMEIDA, 2014, p. 387) e diferentes dimensões dessa temática têm sido pesquisadas, devido à sua complexidade, haja vista que é dependente da compreensão tanto das características dos sujeitos, suas referências familiares e sociais, como das condições do mercado de trabalho.

Embora possa se considerar que uma “teoria da inserção” ainda está em construção (DUBAR, 2001; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012), os estudos, ao longo dessa história recente, propiciaram o surgimento de abordagens teóricas que têm contribuído para aprofundar a reflexão sobre inserção profissional.

Para subsidiar este trabalho, tomo as discussões realizadas por Alves (2003), Trottier (1998, 2001), Rocha-de-Oliveira (2012) e Franzoi (2006) acerca das abordagens de Galland, Rose, Vernières, Vincens, Dubar, e o trabalho de Akkari e Tardif (2011), que discutem a inserção profissional dos professores. Destaco que essas perspectivas consideram a inserção profissional como um processo complexo, podendo ser entendida como um processo individual, institucional ou, ainda, multidimensional.

### **4.2.1 A inserção profissional como um processo individual**

Pode-se considerar o processo de inserção profissional como um percurso individual que pode ser influenciado por acontecimentos pessoais no período que sucede a formação, como o estabelecimento de uma parceria amorosa estável ou a saída da casa dos pais. Nesse sentido, Galland (2000)

---

<sup>23</sup> On est passé du stade du constat du problème à celui de la formulation de problèmes de recherche, de l'émergence du champ de recherche à celui de sa construction.

relaciona o processo de inserção profissional como um dos componentes do processo na entrada dos jovens na vida adulta. O autor aponta que “entrar na vida adulta consiste em atravessar um determinado número de etapas – escolares, profissionais e familiares – que introduzem os indivíduos a novos estatutos” (GALLAND, 2000, p. 14, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Galland (2000) considera que a conquista dos jovens da própria independência na vida adulta está relacionada com a combinação destes três critérios: a obtenção de um emprego estável que garante uma certa sustentabilidade dos meios de subsistência, a ocupação de habitação paga pela própria pessoa como um sinal de independência em relação aos pais e, finalmente, a formação de um casal que representa o acesso a alguma estabilidade emocional, justificando:

Claro, pode-se escolher outros critérios, mas as investigações publicadas, regularmente, mostram que os jovens vêem o seu futuro pessoal como uma representação relativamente clássica de trabalho e família, bastante coerente com esses atributos de independência. (GALLAND, 2000, p. 20, tradução nossa)<sup>25</sup>

No entanto, conforme esse autor, assiste-se a uma mudança na vida dos jovens quanto à inserção profissional, pois, por muito tempo, o início de uma carreira profissional, a formação de uma nova família e a partida da família de origem foram considerados pelo senso comum como acontecimentos que ocorriam de forma simultânea na vida dos jovens. Por exemplo, a respeito do desligamento da família de origem, Galland (2000) afirma que, na atualidade, há duas tendências contraditórias: os jovens que partem muito cedo de casa e aqueles que retardam esse momento por problemas de situação profissional.

Galland (2000), ao discutir duas pesquisas realizadas em 1992 e 1997, com jovens entre 26 e 29 anos, comparou os dados obtidos acerca da partida dos jovens de sua família, a obtenção de um espaço de moradia

---

<sup>24</sup> Entrer dans la vie adulte consiste à franchir un certain nombre d'étapes – scolaires, professionnelles et familiales – qui introduisent les individus dans de nouveaux statuts.

<sup>25</sup> Bien sûr, on pourrait choisir d'autres critères, mais les enquêtes d'opinion régulièrement publiées [...]montrent que les jeunes envisagent leur avenir personnel selon une représentation relativement classique du travail et de la famille, assez cohérente avec ces attributs de l'indépendance.

independente dos pais, a formação de um casal e a independência econômica, de cada momento investigado. Galland (2000) afirma que, em relação às diferenças entre a partida dos jovens de suas famílias e a formação de um casal, quase nada mudou entre 1992 e 1997. No entanto, considera que a independência econômica está cada vez mais tardia entre os jovens respondentes em 1997.

Alves (2003, p. 167), ao discutir as ideias desse autor, afirma:

Trata-se, afinal, de sublinhar que as decisões dos jovens, na fase de inserção profissional, podem ser influenciadas pelas suas responsabilidades familiares e/ou pelo percurso escolar e profissional do seu cônjuge. O mesmo autor salientou, ainda, que estas opções dos jovens, na fase de inserção profissional, variam consoante o sexo e a origem social.

A abordagem de Galland a respeito da inserção profissional destaca a inserção como um percurso individual do sujeito, em relação às suas escolhas e outros acontecimentos que possam influir e determinar características próprias na inserção profissional, tais como a influência do cônjuge e a necessidade de sair de casa, indicando que existem fatores diversos que influenciam a inserção profissional.

Esse autor sublinha, no entanto, que esses acontecimentos na vida dos jovens não caracterizam uma homogeneidade no modo de inserção profissional pois, conforme Rocha-de-Oliveira (2012, p. 130), para Galland:

A inserção profissional não é um processo único vivenciado por uma multidão de indivíduos jovens, pois são múltiplas as juventudes (GALLAND, 2007) construídas no mundo contemporâneo. Juventudes que são distintas em modos de pensar, de agir e de viver o processo de passagem à vida adulta e que, por consequência, vivem modos distintos de inserção profissional.

Neste sentido, dos modos distintos de inserção profissional dos jovens, para o francês Vernières (1997), segundo Alves (2003), as dificuldades de inserção profissional também podem estar relacionadas com as características de cada indivíduo, como o nível de escolaridade do sujeito, a área profissional em que atua, bem como questões de sexo, idade e

localização da moradia, além dos aspectos locais do mercado de trabalho, embora esse autor, de acordo com Alves (2003), considere esses fatores, com exceção do nível de escolaridade, como secundários no processo de inserção profissional.

Outros autores, como Jean Vincens, assinalam que o processo de inserção profissional é individual e atende a um projeto profissional do indivíduo. Vincens (1981), quando discute a problemática da inserção profissional na década de 1980, indica que o processo de entrada na vida ativa é marcado pelo tempo, isto é, o período de inserção começa quando o indivíduo consagra seu tempo a um trabalho remunerado e deixa de partilhar seu tempo entre estudos, lazer e o trabalho não remunerado. Esse processo termina quando o indivíduo tem acesso a um emprego estável ou adquire um emprego de reserva, isto é, um emprego que ele deve manter até que seja possível obter outra posição mais duradoura (ALVES, 2003; TROTTIER, 1998). Assim, Vincens considera que o processo de inserção é individual, atendendo a um projeto profissional de cada sujeito, e intencional, pois o indivíduo tem a intenção de realizar um projeto de vida, há um comportamento racional do indivíduo que procura um emprego.

A inserção a partir de um comportamento racional dos indivíduos, como preconiza Vincens, pode favorecer reflexões acerca das estratégias dos atores sociais diante das dificuldades e restrições que o mercado de trabalho pode oferecer na inserção profissional. Segundo Trottier (1998), essa visão pode levar à pergunta: até que ponto os egressos do sistema educativo mudam seu projeto de vida diante das adversidades em sua trajetória profissional? Os egressos tendem a continuar estudando, trabalhando meio período ou procuram se inserir no mercado em trabalhos estáveis?

Para Alves (2003), a novidade introduzida pela problematização de Vincens é, justamente, a de equacionar a inserção profissional como um processo em que o sujeito tem uma intenção, que é a de realizar o seu projeto. No entanto, as críticas a essa abordagem estão relacionadas ao fato de que nem sempre os sujeitos têm claro o seu projeto de vida, um comportamento tão racional, e, ainda, os projetos, tanto pessoais como

profissionais, estão em constantes transformações (ALVES, 2003; TROTTIER, 1998).

Assim, Trottier (1998) considera que nem sempre o projeto de vida e profissional dos indivíduos é planejado e, sobre isso, Trottier, Laforce e Cloutier (1998, apud ALVES, 2003, p. 174) identificam que nem todos os jovens têm estratégias e projetos de inserção claros e definidos. Esses jovens têm "estratégias emergentes", isto é, decidem suas estratégias de inserção profissional em função de situações, oportunidades e recursos disponíveis do momento, e não de planos a longo prazo. Ao contrário, outros jovens têm "estratégias deliberadas", isto é, decidem sua inserção profissional a partir de um planejamento do futuro, com base em objetivos a longo prazo, com um projeto profissional já definido. De qualquer maneira, os autores consideram que tanto uns como os outros vão construindo seu projeto de vida e profissional de forma progressiva ao longo do período de inserção e de sua vida profissional.

#### 4.2.2 A inserção profissional como um processo institucional

A inserção profissional pode ser compreendida como um fenômeno institucional na medida em que o processo de inserção profissional, além das características e intencionalidades de cada indivíduo, depende também dos papéis das instituições, sejam elas da esfera pública ou privada. A abordagem de Rose atribui um papel ao Estado tanto na formação, como no processo de inserção profissional de jovens, ideia fundamental quando se trata de refletir sobre a inserção profissional de jovens professores de música para adentrarem como docentes na educação básica.

José Rose entende a inserção profissional como um processo de transição profissional. Como explica Alves (2003, p. 168),

A utilização desta designação pretende significar uma ruptura com explicações que evocam as responsabilidades individuais na análise da inserção, sublinhando que esta conhece um processo de institucionalização crescente e que tem um carácter socialmente estruturado (Rose, 1996).

Segundo Trottier (1998), Rose analisa a entrada na vida profissional dos jovens não sob o ponto de vista de percurso individual, mas sob o ponto de vista de um fenômeno estruturado socialmente, como um processo que depende das políticas de gestão da mão de obra (TROTTIER, 1998, p. 161). Nessa linha de pensamento, o enfoque é colocado sobre o papel das políticas e estratégias do Estado e das empresas, conferindo a estas uma importância primordial ao caráter socialmente organizado do processo de transição profissional (ALVES, 2003; TROTTIER, 1998).

Esse enfoque desenvolveu-se, segundo Trottier (1998), a partir das seguintes constatações: as condições de acesso ao emprego mudaram, com uma expansão da precarização do emprego para uma crescente mão de obra. Nesse contexto, para muitas pessoas, o acesso à vida ativa se torna difícil, passando por períodos de desemprego, gerando, assim, uma intervenção cada vez maior do Estado, organizando a transição profissional sob um conjunto de políticas e de medidas “concernentes aos movimentos de emprego e ao recrutamento da mão de obra de da formação” (TROTTIER, 1998, p. 162). Essas medidas visam:

- a) modificar as condições de acesso ao mercado de trabalho;
- b) melhorar a adaptação da formação aproximando os momentos de preparação e de designação da mão de obra e atribuindo às empresas um papel crescente;
- c) facilitar a colocação no emprego, ampliando o campo e recrutamento e reduzindo seu custo privado por meio de uma participação social dos custos de gestão do pessoal. (TROTTIER, 1998, p. 162-163)

No entanto, mesmo com a intervenção do Estado com políticas de gestão de mão de obra, o processo de transição pode ser, de acordo com Franzoi (2006, p.48), um “período longo e pode se constituir até mesmo como um processo permanente”. Segundo Franzoi (2006):

Rose (1984) entende que a inserção não pode ser delimitada no tempo, na medida em que, em primeiro lugar, a instabilidade coloca a própria noção de emprego em questão. Em segundo lugar, porque pessoas que já tiveram emprego, mas que sofreram períodos prolongados de desemprego têm problemas idênticos aos daqueles que procuram o primeiro

emprego, no que diz respeito aos processos de adaptação e transição. (FRANZOI, 2006, p.48)

Essa perspectiva permite, de acordo com Alves (2003, p. 169), situar o processo de inserção profissional num contexto macro, como resultado tanto das políticas do Estado e das entidades empregadoras, contribuindo para se compreender a inserção profissional como um período em que se “registra uma dinâmica de socialização, na qual se constrói a relação entre educação e trabalho/emprego e se assegura a inscrição dos indivíduos nas relações de emprego e trabalho”.

Outro pesquisador francês mencionado anteriormente que discute e investiga a inserção profissional é Vernières, cuja abordagem da inserção profissional está relacionada à inserção no sistema de emprego de pessoas que nunca estiveram ativas, que nunca tiveram um emprego estável (ALVES, 2003; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012). O termo inserção fica, assim, restrito à aquisição de uma posição estável, enquanto o termo reinserção é utilizado, segundo Alves (2003, p. 170), para aqueles que já são trabalhadores experientes, já passaram por um processo de trabalho e ficaram por um período fora da vida ativa, como desempregados, por exemplo. Segundo Rocha-de-Oliveira (2012, p. 126), discutindo as ideias de Vernières, “nem as mulheres que buscam ingresso no mercado mais tardiamente ou jovens que realizam trabalhos sazonais durante o período de férias, [...] e que não estão ligados à sua formação profissional”, são considerados por Vernières como em processo de inserção profissional. Assim, Vernières marca o início do processo de inserção profissional como a procura de emprego ou a entrada ativa no mercado, e considera como final desse processo a aquisição de um trabalho estabilizado, isto é, quando o indivíduo tem a capacidade de se manter empregado (ALVES, 2003; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Rocha-de-Oliveira (2012) comenta que a visão de Vernières acerca da inserção profissional é predominantemente econômica, centrada na capacidade máxima produtiva do indivíduo, no sentido de obtenção de um emprego relacionado à sua formação profissional, embora reconheça a importância de outros atores no processo de inserção profissional. Rocha-de-

Oliveira (2012, p. 126) indica dois elementos chave na abordagem de Vernières: “o papel dos sistemas de gestão do emprego pelas empresas e a situação do mercado de trabalho”. O primeiro deles se refere ao conjunto de ações macroeconômicas que afetam a inserção de trabalho, como as fases de emprego e desemprego. O segundo aspecto refere-se às características locais do mercado de trabalho, às estratégias de gestão de mão-de obra pelos empregadores.

Nesse sentido, Alves (2003) afirma que a abordagem de Vernières se aproxima das ideias de Rose, por considerar a inserção profissional como “um processo cada vez mais institucionalizado, que não pode deixar de ser analisado na perspectiva das políticas e estratégias das empresas e do Estado” (ALVES, 2003, p. 181).

Entre os atores responsáveis pelo processo de inserção, Dubar (2001) também destaca o papel das instituições e políticas de Estado, mas situados num determinado contexto econômico e político. Rocha-de Oliveira (2012, p. 130), a respeito dessa abordagem, afirma que “a proposta de Dubar amplia a discussão sobre inserção profissional principalmente ao considerar que o conceito também está inserido em um contexto sócio-histórico, assumindo contornos diferenciados em cada país”.

A noção de inserção profissional, assim, pode ser entendida como um processo complexo, pois acontece, segundo Alves (2003, p. 218), em dois sentidos, distintos, porém complementares: o diacrônico, “porque a transição do espaço educativo para o espaço profissional é cada vez mais um período que tende a alongar-se no tempo e a complexificar-se”; e o sincrônico, porque a inserção não pode ser reduzida aos percursos dos diplomados, mas deve-se considerar tanto as orientações e valores das instituições de ensino superior como do funcionamento do mercado de trabalho. A autora prossegue:

[...] salientamos que o conceito de inserção profissional não diz respeito apenas a aspectos referentes às articulações entre educação e emprego (no sentido de vínculo, contratual, regime de trabalho e outras variáveis que caracterizam a situação perante o emprego), mas também engloba elementos relacionados com a articulação entre as características da

preparação para a vida profissional e o tipo de actividade profissional desempenhada pelos diplomados. (ALVES, 2003, p. 218)

#### 4.2.3 A inserção profissional como um processo multidimensional

A partir da compreensão da inserção profissional como um processo que depende tanto de fatores individuais como de fatores institucionais, e da passagem do sistema educativo ao produtivo como um período longo e complexo, pode-se considerar a inserção profissional como um processo multidimensional.

De acordo com Alves (2003, p. 165), o reconhecimento da heterogeneidade de fatores que intervém na relação entre educação e trabalho/emprego, torna complexo o modo de se entender a inserção profissional. Esta não acontece como um momento na vida do sujeito, em que se articula um diploma com postos de trabalho, pois essa articulação é influenciada por diferentes fatores e dimensões. A autora afirma:

É neste sentido que, em nosso entender, as teorias e abordagens teóricas enunciadas contribuem para começarmos a compreender a inserção profissional como um *processo multidimensional* que envolve um conjunto de actores e factores diversificados, não sendo simplesmente o resultado de opções individuais que têm por base uma racionalidade económica.

Akkari e Tardif (2011), ao discutirem a inserção profissional de professores, também perspectivam a inserção profissional como um processo multidimensional. Eles afirmam que discutir a inserção profissional representa um desafio tanto conceitual como científico, porque “ela reúne dois níveis da realidade que as ciências sociais e humanas têm o hábito de separar: o indivíduo e a sociedade ou, como os sociólogos dizem, o ator e o sistema” (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 129).

Os autores apontam que o ator, como um jovem professor recém-formado, por exemplo, tem uma história, aspirações, ambições, desejos, projetos pessoais e profissionais. Na busca de emprego, ele é ativo, no sentido que mobiliza sua rede de relações pessoais e sociais e utiliza

estratégias para contornar dificuldades. No entanto, a inserção profissional não depende unicamente de vontade e mobilização pessoais, pois, em se tratando de professores, a inserção profissional deve ser considerada a partir de vários fatores: a disponibilidade de postos de trabalho, incluindo-se a existência ou não de concursos públicos para acesso à escola; a regulamentação da profissão de professor, que depende de formação e diploma específicos; o regime da instituição de ensino, que é regida por uma série de leis e regulamentos, incluindo planos de carreira, salários e condições de trabalho.

Sobre esses fatores, associados ao mundo do trabalho, específico da atuação docente, o indivíduo tem que atuar utilizando todas as informações e estratégias ao seu alcance, pois a inserção profissional é “um processo multidimensional onde se conjugam todos os recursos e estratégias do ator, a complexidade do mercado de trabalho com seus constrangimentos e regras” (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 131).

Akkari e Tardif (2011) destacam outro aspecto relacionado à inserção de professores no que se refere ao processo de acesso a emprego. Além das transformações econômicas ocorridas nos últimos 30 anos, a relação de trabalho entre os jovens mudou nas sociedades modernas avançadas. Eles comentam que

alguns sociólogos falam do advento de um novo *ethos*: da satisfação pessoal e da realização de si, substituindo o antigo *ethos* do dever e do trabalho. Trabalhar não é mais suficiente para dar todo sentido à existência. Ao lado da carreira, do esforço e do trabalho como realização de si aparecem outros valores, eles mesmos ligados a outros mundos sociais: lazeres, viagens, amigos, o corpo, a saúde, etc. (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 127)

Esses novos valores, que envolvem as preferências pessoais do indivíduo diante do trabalho, conduzem a uma redefinição do valor do trabalho das gerações mais recentes. Os autores assinalam que muitas pesquisas, em vários países ocidentais, têm demonstrado que jovens professores relatam que não pretendem ser professores em toda a sua vida ativa, ou, ainda, que deixam o magistério para a realização de outras

tarefas. Nesse contexto, o trabalho representa também realização pessoal. Trata-se não apenas de ganhar a vida, obter um salário, pois trabalhar também significa desenvolver suas capacidades de acordo com suas escolhas de vida.

Os autores observam que a precarização crescente de empregos também pode estar relacionada a essas novas orientações dos jovens sobre o mundo do trabalho, pois, empregos temporários, que se pode perder de um dia para outro, não levam necessariamente a vínculos duráveis e profundos. Os autores afirmam que:

A transformação do *ethos* do trabalho está ela mesma relacionada à transformação do mundo do trabalho e à emergência de novos modelos de carreira menos estáveis. É, então, neste contexto mais vasto que a inserção profissional dos jovens professores se situa atualmente. (AKKARI; TARDIF, 2011, p. 127)

Assim, pensar na inserção profissional é pensar em uma realidade dinâmica e complexa, que envolve não somente o indivíduo, mas diferentes fatores, o que torna a inserção profissional um processo multidimensional.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Método de pesquisa: *survey*

Considerando a abrangência desta pesquisa, tendo em vista o objetivo de investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná, formados de 2009 a 2014, e, também, a literatura revisada, optei por uma abordagem quantitativa, adotando o *survey* como método de pesquisa.

Babbie (1999, p. 113) explica que:

O termo *survey* tem sido usado com o sentido implícito de “*survey* por amostragem” por oposição ao estudo de todos os componentes de uma população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela - uma amostra - de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada.

Nesse sentido, os *surveys* se parecem muito com os censos, mas com a diferença de que os censos geralmente ouvem a população toda, enquanto que os *surveys* examinam uma amostra da população (BABBIE, 1999, p. 79).

Esse método possibilita uma descrição quantitativa ou numérica de aspectos da população em estudo, como tendências, atitudes e opiniões, a partir de uma amostra (CRESWELL, 2007; FRAGA et. al., 2007). De acordo com Babbie (1999, p. 96), *surveys* são frequentemente utilizados por permitir “enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestes, o pesquisador não se preocupa por que a distribuição observada existe, mas com qual ela é” (BABBIE, 1999, p. 96).

Como indica a literatura, o *survey* apresenta como vantagem a possibilidade de investigar um grande número de pessoas, além de ser considerado um método adequado para conduzir estudos exploratórios e descritivos (BABBIE, 1999; GIL, 2010; HERNÁNDEZ, SAMPIERI et al., 2013).

O desenho escolhido para esta investigação foi o *survey* interseccional, também denominado de seção cruzada ou desenho transversal, cuja característica é a coleta de dados em um único momento, com a intenção de descrever uma população maior, na mesma época (BABBIE, 1999; HERNÁNDEZ, SAMPIERI et al., 2013). Conforme Babbie (1999, p. 101), tal desenho é usado não somente para descrever, mas também para “determinar relação entre variáveis na época do estudo”.

## 5.2 População e amostra

A população desta pesquisa compõe-se de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições públicas de ensino superior do Paraná, formados entre 2009 e 2014. Essa população é originária das seguintes universidades públicas do Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP) e Campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná – FAP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR)<sup>26</sup>. Não foram considerados os licenciados em música de duas instituições privadas, pois são cursos recentes e seus egressos não atendem ao recorte temporal definido neste estudo.

A escolha de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná se deve ao fato de eu ser docente de uma dessas instituições e o Paraná ser o meu estado natal. Além disso, como a presente pesquisa tem caráter quantitativo, exploratório e descritivo, o tamanho da população deve permitir a obtenção de uma amostra em que os dados possibilitem análise mais abrangente da realidade.

O recorte temporal da pesquisa, 2009 a 2014, foi definido em função de aspectos legais. O primeiro desses aspectos refere-se à publicação da Lei

---

<sup>26</sup>Além das universidades mencionadas, há outras universidades públicas estaduais no Paraná, porém, não oferecem cursos de licenciatura em música, quais sejam, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

nº 11.769 de 2008, que orienta sobre a inclusão da música como conteúdo obrigatório nos currículos das escolas de educação básica. Outro aspecto refere-se à adequação dos currículos dos cursos à legislação. Ao verificar os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em música das IES consideradas, constatei que, em 2006, todos os cursos tinham seus currículos em conformidade com a legislação educacional vigente.

Após delimitar a população, contatei as instituições já mencionadas a fim de obter a autorização para a realização da pesquisa e a listagem dos egressos dos cursos de licenciatura em música, com seus nomes completos e endereços de *e-mail*.

O primeiro passo foi me informar em cada instituição para quem deveria apresentar minha solicitação. Como cada instituição apresenta formas diferentes de organização quanto aos registros acadêmicos e cargos responsáveis tanto para liberar a autorização como a listagem dos egressos, o pedido de autorização e da listagem dos licenciados, conforme orientação das mesmas, foi endereçado a setores diferentes, como chefias de departamento, coordenações de curso, coordenação de graduação, pró-reitorias de ensino ou graduação. Assim, encaminhei às instituições uma carta de apresentação (ver Apêndice A), cópia de minha matrícula no curso de doutorado e cópia do meu histórico escolar. Essas solicitações ocorreram entre novembro de 2014 e março de 2015.

Todas as instituições concordaram com a realização da pesquisa, me fornecendo uma listagem com os nomes completos dos egressos. Porém, nem todas as listagens continham os endereços de *e-mail* dos egressos e, assim, recorri aos coordenadores de curso ou chefes de departamento, que me forneceram as informações sobre os egressos de que necessitava.

Recebi as listagens da EMBAP, FAP, UEPG e UFPR em março de 2015. As listagens da UEL e da UEM foram recebidas mais tarde, pois ocorreu uma greve dos servidores estaduais, entre abril e julho de 2015, que paralisou as funções da universidade. Após o término da greve, recebi as listagens em julho de 2015.

O total de licenciados nessas listagens foi de 470 egressos, 18 dos quais não tinham endereço de *e-mail*. Busquei localizá-los utilizando a rede

social *Facebook*, através do meu perfil pessoal. Por meio desse procedimento, consegui localizar dez egressos. Assim, dos 470 egressos listados pelas IES, consegui o endereço de *e-mail* de 462. No entanto, dois egressos me comunicaram que não tinham se formado em uma das instituições da qual recebi a listagem, diminuindo, portanto, a população inicial de egressos, que constitui a população do *survey*, de 470 para 468 egressos e a de egressos com *e-mail*, de 462 para 460.

A tabela 1 apresenta o total de egressos de cada IES, bem como o total de egressos com os respectivos *e-mails*.

Tabela 1 – Número total de egressos e número de egressos com *e-mail*, por instituição de ensino (IES), entre 2009 e 2014

IES	Número de egressos por ano						Total de egressos	Total de egressos com <i>e-mail</i>
	2009	2010	2011	2012	2013	2014		
UEL	12	20	11	20	12	15	90	90
UEM	3	2	10	7	8	7	37	35
UNESPAR - EMBAP	23	30	28	23	27	20	151	149
UNESPAR - FAP	13	14	14	14	18	16	89	86
UEPG	9	12	2	0	5	10	38	37
UFPR	2	15	16	7	10	13	63	63
Total							468	460

A partir da caracterização do perfil populacional, foi estabelecido o tipo de amostragem mais adequada a este estudo, para o que se escolheu a amostragem probabilística, pois sua característica é que todos os elementos de uma população têm a mesma possibilidade de serem escolhidos, isto é, têm oportunidade igual de serem selecionados para a amostra. Assim, a amostra probabilística é considerada a que melhor representa uma população estudada. Babbie (1999, p. 125) afirma que:

A finalidade última do *survey* por amostragem é selecionar um conjunto de elementos de uma população de tal forma que descrições desses elementos (estatísticas) descrevem com precisão a população total da qual foram selecionadas. A amostragem probabilística fornece um método para ampliar a

possibilidade de alcançar esta meta, bem como métodos para estimar grau de sucesso provável.

Segundo Babbie (1999), a chave desse processo é a aleatoriedade, pois cada elemento tem chance igual de seleção. O autor aponta duas razões para se escolher esse tipo de amostra em uma pesquisa. A primeira se refere à própria natureza da pesquisa quantitativa, cujo propósito deve ser o distanciamento entre o pesquisador e os sujeitos que investiga. Nesse caso, o processo aleatório auxilia o pesquisador, que poderia selecionar, de maneira consciente ou não, casos que apoiam expectativas ou hipóteses por ele anteriormente formulados. E a segunda,

[...] e mais importante, a teoria da probabilidade permite estimar a precisão ou representatividade da amostra. É concebível que, por meios totalmente aleatórios, selecione uma amostra que represente quase perfeitamente a população maior. (BABBIE, 1999, p. 120)

Dentre os tipos de amostra probabilística, a mais adequada a este estudo é a aleatória simples, que envolve uma seleção aleatória da população estudada. Como todos os egressos da população selecionada foram convidados a participar da pesquisa, a aleatoriedade depende do aceite do convite e participação. Como afirmam Cohen e Manion (1994, p. da 87, tradução nossa),

Por causa da probabilidade e da chance, a amostra pode conter sujeitos com características similares à população como um todo: alguns velhos, alguns jovens, alguns altos, alguns baixos, alguns em forma, outros fora de forma, alguns ricos, alguns pobres, etc.<sup>27</sup>

Como será detalhado no subtítulo Procedimentos de coleta de dados, após os convites, 215 egressos aceitaram participar da pesquisa, número que corresponde a 46,73% dos 460 egressos com *e-mail*, listados pelas instituições.

---

<sup>27</sup> Because of probability and chance, the sample should contain subjects with characteristics similar to the population as a whole: some old, some young, some tall, some short, some fit, some unfit, some rich, some poor, etc

Uma preocupação frequente dos investigadores em pesquisas de *survey* se refere ao tamanho da amostra e o quanto esta é representativa da população (BABBIE, 1999; COHEN; MANION, 1994). Essa representatividade pode ser um problema nos estudos sobre egressos, já que é frequente o relato de dificuldades encontradas, tais como a localização dos sujeitos, pois, frequentemente, os bancos de dados referentes a endereço são organizados antes da coleta de dados. Outra dificuldade apontada se refere à boa vontade dos egressos em participar, oferecendo seu tempo e informações sobre suas vidas (DAZZANI; LORDELO, 2012, p. 19).

Segundo Babbie (1999, p. 253), não se pode ter certeza que uma amostra representa uma população estudada. Um critério adotado para garantir a representatividade é o tamanho da mostra, pois, quanto maior a amostra, menor a chance de viés de resposta.

Krejcie e Morgan (1970) publicam uma tabela de determinação do tamanho da amostra para atividades de pesquisa, calculada a partir de uma fórmula matemática. Nessa tabela, para uma população de 460 indivíduos, a amostra deve ser de 210 indivíduos, a um nível de confiança de 95% e um erro de 5%. Como, neste estudo, a população considerada é de 460 egressos e a amostra, de 215 egressos, pode-se assumir que os dados provêm de um grupo representativo.

Considerando a natureza da população em estudo, procurei verificar pontos em comum entre a amostra da pesquisa e a população da qual ela foi extraída. Para tanto, comparei os dados disponíveis sobre a população, quais sejam, o gênero, a instituição de origem e o ano de formatura, com os da amostra. Em relação ao gênero, os dados apontam que se mantêm as mesmas proporções entre a população de 460 egressos e a amostra composta de 215 indivíduos, com diferenças muito pequenas nas porcentagens, como pode ser verificado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Comparação entre a população e amostra quanto ao gênero dos egressos

Gênero	População (N)	População (%)	Amostra (N)	Amostra (%)
Masculino	263	57,18	121	56,28
Feminino	197	42,82	92	42,79
Outros			2	0,93
Total	460	100	215	100

Já em relação à instituição de origem, os percentuais de respondentes da amostra diferem das da população, como se vê na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação entre a população e a amostra quanto à instituição de origem (IES) dos egressos

IES	População (N)	População (%)	Amostra (N)	Amostra (%)
UEL	90	19,57	36	16,74
UEM	35	7,61	22	10,23
UNESPAR – EMBAP	149	32,39	50	23,26
UNESPAR – FAP	86	18,70	70	32,56
UEPG	37	8,04	9	4,18
UFPR	63	13,69	27	12,56
Sem resposta			1	0,47
Total	460	100	215	100

As porcentagens indicam uma participação expressiva dos egressos da UNESPAR – EMBAP e da UNESPAR-FAP, especialmente desta última, o que pode ter relação com o fato de ser essa a instituição à qual estou vinculada. Entretanto, verifica-se que a amostra é constituída por egressos de todas as instituições envolvidas. Observo que um egresso (0,47%) dos 215 egressos não respondeu a essa questão.

Em relação ao ano de conclusão do curso, os dados são apresentados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Comparação entre a população e a amostra quanto ao ano de formatura dos egressos

Ano de formatura	População (N)	População (%)	Amostra (N)	Amostra (%)
2009	59	12,83	22	10,23
2010	91	19,78	29	13,49
2011	81	17,61	37	17,21
2012	69	15,00	41	19,07
2013	79	17,17	34	15,81
2014	81	17,61	51	23,72
Sem resposta			1	0,47
Total	460	100,00	215	100,00

Conforme demonstrado na tabela acima, os egressos dos anos de 2012 e 2014 tiveram uma participação superior, em percentual, à população da pesquisa; os do ano de 2011, uma participação similar à população; enquanto que os egressos formados em 2009, 2010 e 2013 apresentam um percentual menor do que o da população, o que pode estar relacionado com problemas de endereços de *e-mail*, como já mencionado, e/ou com o interesse em participar da pesquisa. Entretanto, verifica-se que a amostra é constituída por egressos formados em todos os anos. Observo que um egresso (0,47%) dos 215 egressos não respondeu a essa questão.

### 5.3 Instrumento de coleta de dados: questionário

O instrumento escolhido para este *survey* foi o questionário autoadministrado, escolha que se justifica pelo número de egressos envolvidos, pelas diferentes localidades das universidades do Paraná e pelo tempo disponível para a coleta de dados.

Parizot (2007, p. 85) afirma que:

O interesse principal da pesquisa por questionário é o de reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a um número importante de indivíduos – a representatividade desta amostra autorizando inferir a um conjunto de população de estudo [...] os resultados obtidos junto aos pesquisados.

O questionário (Apêndice B) foi preparado especialmente para esta pesquisa, tendo sido construído com base em autores que discutem a

elaboração de questionários para *surveys*, como Babbie (1999), Fowler Jr. (2011), Hernández, Sampieri et al. (2013) e Parizot (2007), e em questionários aplicados em estudos similares, como os de Alves, M. (2003), Alves, N. (2005), Alves, Azevedo, Gonçalves (2014) e Pimentel (2015).

A elaboração das questões também considerou orientações da legislação educacional vigente, asserções e resultados apresentados pela literatura da área de educação musical e por estudos sobre egressos, além das proposições de autores que estudam a inserção profissional, conforme apresentado no referencial teórico. A organização do questionário em blocos temáticos buscou contemplar a multidimensionalidade da inserção profissional, compreendida a partir dos autores antes citados.

Os blocos temáticos ficaram assim organizados: dados sociodemográficos; formação superior; descrição do percurso escolar; avaliação da formação recebida; caracterização do percurso profissional; descrição da fase de desemprego; sobre satisfação profissional.

A plataforma escolhida para aplicação do questionário foi o *Survey Monkey*, a qual permite rapidez para chegar aos respondentes e reenvio a quem ainda não respondeu, efetua registro de respostas completas e parciais do questionário e ainda gera relatórios com filtros dos dados, tanto gerais como individuais.

Todo questionário, antes de ser aplicado, precisa ser testado, com o objetivo de evidenciar suas possíveis falhas (BABBIE, 1999; CRESWELL, 2007; FOWLER JR., 2011; GIL, 2010). O teste piloto, ou estudo piloto, é considerado uma parte relevante do processo da pesquisa, pois pode detectar pequenos ou grandes problemas no instrumento, o que poderia dificultar sua aplicação e, principalmente, a análise dos dados.

O principal objetivo do teste piloto é verificar a validade e a precisão de um questionário, assegurando que este esteja bem elaborado, principalmente quanto à clareza, forma, desmembramento, ordenamento necessidade e adequação das questões, e, ainda, ao tamanho do questionário (BABBIE, 1999; GIL, 2010). Conforme Creswell (2007, p. 166), o teste piloto é importante para "estabelecer a validade de conteúdo de um instrumento".

Inicialmente, na fase de preparação do estudo piloto, o questionário foi respondido e analisado por doze integrantes do grupo de pesquisa Música e Escola<sup>28</sup>, quando foram sugeridas modificações na redação de algumas questões, para trazer mais clareza ao texto.

Após os ajustes sugeridos, realizei o teste piloto com egressos do curso de Licenciatura em música da FAP, formados entre 2006 e 2008, egressos estes que não fazem parte da população da pesquisa. A razão de buscar egressos formados nesse período está relacionada a um dos critérios de escolha da população da pesquisa, qual seja, a adequação do projeto pedagógico do curso à legislação vigente. A lista de egressos do período 2006-2008 obtida junto à FAP totalizou 35 licenciados em música. A lista continha apenas o nome completo dos egressos. Para obtenção dos endereços de *e-mail*, utilizei a rede social *Facebook* através do meu perfil pessoal. Por meio desse procedimento, encontrei 22 egressos, aos quais enviei um convite para participação no teste piloto e, ao mesmo tempo, solicitei seus endereços de *e-mail* para envio do questionário. Dos 22 convidados, dez egressos concordaram em fazer parte do teste piloto. Enviei o questionário através do aplicativo *Survey Monkey* e, dos dez egressos, recebi a resposta de seis.

Os egressos, após completar o questionário, foram solicitados a responder se as instruções e as questões foram claras; se encontraram dificuldades em compreender o tipo de resposta exigido em alguma questão; se consideraram alguma questão inadequada; e também se gostariam de acrescentar outras observações, além de informarem o tempo gasto para responder ao questionário. Todos consideraram que as instruções e as questões do questionário foram claras. Nenhum respondente apontou dificuldades de responder às questões ou considerou alguma questão inadequada.

Quanto às sugestões para aperfeiçoamento do questionário, dois respondentes propuseram que deveria se acrescentar a resposta "concordo parcialmente" nas perguntas sobre satisfação profissional. Foi acatada a sugestão para aumentar as alternativas de respostas e, assim, possibilitar

---

<sup>28</sup> Grupo de pesquisa liderado pela orientadora deste trabalho.

uma escolha mais adequada às opiniões dos respondentes. Babbie (1999, p. 318) afirma que, nas respostas do tipo concordo/discordo, “expandir a lista de categorias de respostas quase sempre aumenta a variância nas respostas”. Por fim, o tempo médio para resposta do questionário foi de 20 minutos.

O teste piloto foi aplicado e seus resultados foram analisados no mês de março de 2016.

#### **5.4 Procedimentos de coleta de dados**

O primeiro passo para a coleta de dados foi a organização do banco de dados no *Survey Monkey*, contendo nome completo e *e-mail* dos 460 egressos, ordenados por instituição e ano de conclusão do curso.

O primeiro convite aos 460 egressos para participação na pesquisa, através do *Survey Monkey*, foi enviado no dia 22 de março de 2016, utilizando informações do banco de dados inserido previamente.

Aproximadamente a cada dez dias, foi enviado um novo convite para aqueles que ainda não tinham respondido o questionário, pois, à medida que o questionário é respondido, independentemente se completa ou parcialmente, o sistema informa a situação do número de respondentes.

O intervalo de dez dias entre os convites é recomendado por Fowler Jr. (2011, p. 76), quando comenta sobre o envio de convites em pesquisas de *survey* pelo correio. Esse autor afirma que, embora as pesquisas de levantamento por internet sejam recentes, não havendo “o mesmo corpo de experiência que existe para o correio e para os levantamentos por entrevista, a dinâmica e os desafios parecem estreitamente paralelos com os levantamentos por correio”. Dessa forma, o pesquisador pode se apoiar em orientações metodológicas para pesquisas por correio para a realização de pesquisas por internet.

Acompanhando a taxa de retorno dos questionários, com base na frequência de envio de convites a cada dez dias, observei que, após vinte dias do início da pesquisa, houve uma drástica redução de respostas. Além disso, de 75 questionários respondidos até aquela data, o número de

questionários retornados por egressos formados em 2009 era pouco expressivo, de apenas oito. Supus que alguns *e-mails* desses egressos pudessem estar desatualizados, pelo tempo de seus registros nas IES, embora o *Survey Monkey* não apontasse nenhum retorno de endereço; pelo contrário, sinalizava que todos haviam recebido o questionário.

A fim de melhorar a taxa de retorno dos questionários e verificar se os *e-mails* dos egressos estavam desatualizados, resolvi contatar os egressos formados em 2009, bem como nos demais anos, pelo *Facebook*, através do meu perfil pessoal, enviando uma mensagem privada (Apêndice C). Nessa mensagem, indagava aos egressos se o *e-mail* que a instituição tinha me fornecido estava correto e, caso estivesse incorreto e se eles concordassem em participar da pesquisa, que retornassem a mensagem fornecendo outro *e-mail*. Após essa mensagem, vários egressos entraram em contato, me informando novo endereço de *e-mail* para envio do questionário. Paralelamente, outros egressos retornaram a mensagem dizendo que o *e-mail* estava correto, mas que não tinham respondido o questionário até aquele momento, pois não tinham prestado atenção à chegada do questionário em sua caixa de *e-mail*, e que teriam prazer de participar da pesquisa. Após três semanas do primeiro comunicado via *Facebook*, enviei um nova mensagem para todos que, até aquele momento, não tinham enviado seu questionário.

Fowler Jr. (2011) e Babbie (1999), ao discutirem a taxa de respostas de questionários de pesquisas de *survey*, destacam que o acompanhamento de correspondência tem se revelado um método efetivo para aumentar as taxas de retorno e que as correspondências, em tempo adequado, podem ser um estímulo para o envio de resposta. Fowler Jr. (2011, p. 76) enfatiza que a “diferença mais importante entre bons levantamentos por correio e levantamentos pobres é a extensão na qual o pesquisador faz contatos repetidos com os não respondentes”.

Durante a coleta de dados, entre 22 de março e 23 de maio de 2016, foram efetuadas duas comunicações via *Facebook* e enviados seis convites via sistema *Survey Monkey*, o que resultou no retorno de 215 respondentes, que correspondem a 46,73% dos 460 egressos listados pelas instituições,

conforme antes informado. Em relação à taxa de retorno obtida, esta se mostrou adequada, conforme Cohen e Manion (1994, p. 89), que indicam uma taxa de retorno de no mínimo 40% para pesquisas de *survey* pelo correio.

O número de respostas recebidas ao longo do período de coleta de dados é apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Monitoramento do retorno dos questionários

Período	Número de respostas
22 de março a 03 de abril	48
04 a 13 de abril	29
14 a 24 de abril	38
25 de abril a 04 de maio	41
05 a 15 de maio	19
16 a 23 de maio	40
Total	215

## 5.5 Preparação dos dados para análise

Os dados obtidos na pesquisa devem, segundo Laville e Dione (1999, p. 199), ser adequadamente preparados para que a análise estatística seja efetuada. Segundo esses autores, a preparação dos dados é sistematizada em três etapas, quais sejam: codificação, transferência e verificação.

Na etapa de codificação o pesquisador atribui a cada um dos dados um código, os quais são então ordenados em categorias. Neste trabalho não foram atribuídos códigos, mas os dados são apresentados de forma ordenada, sendo identificados com a pergunta de origem.

A transferência dos “dados é simplesmente transcrevê-los em um quadro mais funcional para o trabalho de análise e de interpretação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 202). Neste trabalho, a transferência é caracterizada pela transposição dos dados em tabelas e gráficos que permitem um acesso rápido e ordenado aos mesmos. Para a organização dessas tabelas e gráficos, o primeiro passo foi organizar os dados utilizando

os filtros que a plataforma *Survey Monkey* oferece, selecionando os dados dos respondentes, tanto de relatórios gerais como de relatórios individuais.

Durante a etapa de verificação, tem-se a preocupação de buscar dados não coerentes para o desenvolvimento da análise futura, em virtude de estarem incompletos ou desconexos. No caso desta pesquisa, esses dados estão relacionados especialmente com a opção "outro", caracterizada por ser uma pergunta aberta e, por vezes, os egressos responderam de forma não coerente com o teor da pergunta.

A análise estatística, por sua vez, apresenta pelo menos duas formas de verificação: a primeira é de fundo descritivo e a segunda busca a existência de correlações ou diferenças entre os dados. Para o aspecto descritivo dos dados desta pesquisa, o uso das tabelas contendo os percentuais foi o modo estabelecido para organizar os dados e obter, de imediato, informações quantitativas dos elementos sendo avaliados. Também foram utilizados gráficos, através do recurso gráfico de planilha eletrônica *Excell*, para a visualização das frequências obtidas.

Em relação à análise estatística, foram utilizados os testes não paramétricos qui-quadrado e o teste de Friedman, através do software R<sup>29</sup>. A respeito do teste qui-quadrado, Babbie (1999, p. 401) afirma que:

Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) 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 (grifo do autor).

Para Conti (2011, p. 1), o princípio básico desse método é o de comparar proporções, e "pode-se dizer que dois grupos se comportam de

---

<sup>29</sup> R DEVELOPMENT CORE TEAM (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <http://www.R-project.org/>.

forma semelhante se as diferenças entre as frequências observadas e as esperadas em cada categoria forem muito pequenas, próximas a zero”.

De acordo com Gibbons (1976, p. 300), o teste de Friedman é aplicável quando se busca a homogeneidade de objetos organizados em grupo que se refere “à associação entre  $k$  características de uma dada população” (tradução nossa).<sup>30</sup> Nesse caso, obtém-se um teste de significância baseado em coeficiente de concordância, sendo similar à análise de variância em duas vias para grupos ordenados. Em outras palavras, o teste de Friedman é utilizado quando se tem amostras relacionadas, isto é, a mesma pessoa respondeu perguntas que podem ser comparadas; assim, as variáveis devem ser consideradas em duas ou mais categorias e que estas sejam nominais ou ordinais. Dessa maneira, o teste verifica se há diferenças significativas entre as amostras (antes e depois). Com a finalidade de complementar a análise do teste de Friedman, quando a hipótese  $H_0$  é rejeitada, deve-se proceder ao teste de comparações múltiplas para identificar as diferenças entre pares de tratamentos (GIBBONS, 1976, p. 313).

Após a preparação dos dados e as análises estatísticas, os resultados foram organizados em duas categorias amplas: o perfil dos egressos e a inserção profissional dos egressos. Considerando a revisão de literatura e as ideias que sustentam teoricamente este trabalho, o perfil dos egressos foi configurado a partir das características sociodemográficas abordadas no questionários e da formação dos egressos. Em relação à formação, esse perfil é definido pelos motivos que levaram os egressos a escolherem o curso de licenciatura em música, pela necessidade ou não de mobilidade para cursar a licenciatura, pelos percursos formativos dos egressos, incluindo a formação anterior e a posterior à graduação e os estágios realizados durante a licenciatura, e, por fim, pela relação dos egressos com o curso de licenciatura que realizaram, abordada por meio da avaliação de diferentes aspectos do curso.

A segunda categoria, a inserção profissional dos egressos, é constituída pela atuação profissional dos egressos, que se inicia antes do

---

<sup>30</sup> [...] association between the  $k$  characteristics in the population.

ingresso no curso de licenciatura, prossegue durante o curso e após a conclusão do curso, e que acontece por meio de diferentes atividades, tanto como professor de música, na educação básica e em outros espaços educativos, quanto em outras atividades no campo da música e, ainda, em outras áreas que não a música. Além da atuação profissional, a categoria inclui condições de trabalho dos egressos, fases de desemprego por eles enfrentadas e o grau de satisfação dos egressos em relação à sua atuação profissional. Em seguida, são apresentados os perfis laborais identificados entre os egressos e, ainda, fatores que parecem contribuir para a constituição desses perfis.

A análise dos dados é apresentada nos capítulos a seguir.

## 6 O PERFIL DOS EGRESSOS

### 6.1 Características sociodemográficas dos egressos

A literatura sobre inserção profissional e estudos sobre egressos tem demonstrado que o processo de inserção é influenciado por diversos fatores, dentre eles, fatores sociodemográficos, tais como idade, gênero, raça/etnia, religião, escolaridade dos pais ou responsáveis, situação conjugal e número de filhos.

Em relação à idade, os 215 egressos que participaram desta pesquisa estão distribuídos em uma faixa etária entre 21 e 65 anos. A média aritmética da idade dos respondentes é de 30,55 anos e a mediana, de 36,50 anos. A idade modal, isto é, a idade com maior frequência, é de 28 anos. Mais da metade dos egressos (65,12%) tem até 30 anos, o que indica predominância de egressos jovens<sup>31</sup>, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Faixa etária dos egressos

Faixa etária	Percentual (%)
21 a 25	21,86
26 a 30	43,26
31 a 35	16,28
36 a 40	7,91
41 a 45	6,51
46 a 50	2,32
51 a 65	1,86
Total	100,00

Considerando que os egressos têm, no máximo, sete anos de formados (aqueles que concluíram em 2009), e verificando as idades dos respondentes de acordo com o ano de formatura, os resultados indicam que a maioria dos licenciados ingressou no ensino superior com idade entre 18 e 24 anos. De acordo com Andrade (2012, p. 18), a faixa etária de 18 a 24 anos configura o “contingente populacional considerado como demanda

<sup>31</sup> Segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013).

adequada para o ensino superior”, sendo “o indicador utilizado pelas agências internacionais”, embora a autora reconheça que, no Brasil, “as faixas etárias mais velhas tenham grande representação entre aqueles que frequentam o ensino superior”. Na pesquisa de Soares et. al (2014), com 1924 licenciandos em música, a predominância encontrada também foi de jovens de 17 a 25 anos.

Em relação ao gênero, 56,28% dos egressos indicaram a opção masculino; 42,79%, a opção feminino; e 0,93%, a opção outros. Esses dados foram cotejados com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Inep indica que o número de mulheres que ingressa no ensino superior supera o de homens. O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% em cursos de graduação presenciais, e, se o recorte for feito para os concluintes, esse índice sobe para 60% (BRASIL, 2015)<sup>32</sup>. De modo semelhante, no Paraná, o Censo do IBGE de 2010 aponta que, dos 219.551 estudantes de 18 a 24 anos que frequentavam o ensino superior, 124.168 (56,55%) eram mulheres e 94.673 (43,12%) eram homens.

Embora os dados encontrados nesta pesquisa indiquem uma tendência oposta aos dados do Inep e do IBGE, que revelam um predomínio de mulheres no ensino superior, eles são compatíveis com outros estudos envolvendo licenciandos em música.

Na pesquisa de Soares et al. (2014), por exemplo, dos 1924 estudantes de cursos de licenciatura em música de todas as regiões brasileiras, 64% são do sexo masculino e 36%, do sexo feminino (p. 55). Nas regiões centro-oeste e nordeste a predominância masculina foi mais evidente. Os autores relacionam o alto índice de homens nos cursos de licenciatura em música à falta de “cursos de bacharelado em instrumentos, composição e regência em várias regiões do país”. Na continuidade de sua reflexão, afirmam que “muitos estudantes vão para a licenciatura não porque desejam ser professores, mas porque não tem opção de cursos de

---

<sup>32</sup> Portal do Ministério da Educação (MEC).

bacharelado para estudar música em universidades de suas regiões” (SOARES et al., 2014, p. 55-56).

Mateiro e Borghetti (2007), em pesquisa sobre o perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Música da UDESC, constataram que o grupo era formado por 28 alunos, sendo 19 homens (68%) e nove mulheres (32%) (p. 94). Dentre os 47 estudantes participantes da pesquisa de Dantas (2013), cujo objetivo foi o de realizar um estudo acerca das orientações motivacionais de estudantes do curso de licenciatura em música da UFBA, 58% eram do gênero masculino e 42%, do gênero feminino. A maior presença de homens também foi verificada por Azevedo e Scarambone (2013), em pesquisa sobre o perfil acadêmico de estudantes dos cursos de música da Universidade de Brasília (UnB): dos 102 estudantes envolvidos, 74 estudantes (73%) eram do sexo masculino e 26 (26%), do sexo feminino.

Almeida (2010), em pesquisa de doutorado, entrevistou 17 licenciandos em música de três universidades federais do Rio Grande do Sul, dos quais sete eram moças e 10 eram rapazes. A autora observa 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” (ALMEIDA, 2010, p. 48), observação que remete à feminização da docência no Brasil, tema que tem sido pesquisado por vários autores (ALMEIDA, 1996; 2000; BIASOLI, 1999; CHAMON, 2006; GARCIA et al., 2005; PINANGÉ; SILVA, 2009; RABELO, 2007; 2008; VIANNA, 2001).

No Brasil, a presença feminina no magistério se inicia no século XIX e, já nas primeiras décadas do século XX, era superior à dos homens, de acordo com o Censo Demográfico de 1920, quando “72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%”, conforme apontado por Vianna (2001, p. 85).

Em 2007, de acordo com o Censo do Professor<sup>33</sup>, dos 1.882.961 professores em regência de classe, considerando todas as etapas e

---

<sup>33</sup> Realizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Inep.

modalidades da educação básica<sup>34</sup>, 81,6% são mulheres, somando mais de um milhão e meio de professoras (1.542.925). No Paraná, considerando a educação básica de maneira geral, os índices também apontam o predomínio de professoras, pois, dos 101.327 docentes atuantes em classe, 85,93% são mulheres (87.074) e 14,06%, homens (14.253), segundo dados do mesmo Censo.

A maior presença masculina do que feminina encontrada em pesquisas com licenciandos em música, ao contrário do que se poderia esperar, tendo em vista a feminização da docência, pode estar relacionada com o ambiente musical, que, como afirmam Gomes e Mello (2007, p. 2), é predominantemente masculino.

Pichoneri (2011, p. 109) observa que, “no mundo da música de modo geral e no contexto das orquestras, de modo particular, é recente e crescente a participação das mulheres, haja vista que este espaço foi, tradicionalmente, ocupado por homens”. A autora, em pesquisa de doutorado, investigou músicos da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo (OSM), cuja constituição era majoritariamente masculina, pois dos 115 músicos da orquestra, 74% eram homens e 26% mulheres. Nas posições ocupadas na orquestra, Pichoneri (2011) aponta que, dos 21 solistas, 17 eram homens e apenas quatro, mulheres.

A pesquisa de Segnini (2013), que investigou a formação de profissionais da música e da dança, no Brasil e na França, também ressalta a predominância masculina na área:

a música continuará a constituir um espaço de trabalho masculino, tal como já é no mercado de trabalho francês e brasileiro, no presente, [e que] as porcentagens de mulheres musicistas, nos dois países, se aproximam – 30%– apesar das diferenças históricas no acesso à formação profissional. (SEGNINI, 2013, s/p)

Os dados referentes à autodeclaração de raça são apresentados na Tabela 7.

---

<sup>34</sup> Foram considerados nesse Censo educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio e educação profissional.

Tabela 7 – Autodeclaração de raça dos egressos

Raça	Percentual (%)
Branco	74,42
Preto	2,32
Pardo	13,49
Amarelo (descendente de asiático)	2,79
Indígena	-
Não sei	3,72
Outro	3,26
Total	100,00

Os resultados da amostra desta pesquisa diferem dos índices encontrados na população brasileira, já que, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, a população do país era então constituída por 47,73% de brancos, 7,61% de pretos, 43,13% de pardos, 1,09% de amarelos e 0,44% de indígenas.

A maioria dos egressos participantes da pesquisa (74,42%) se declara branca, aproximando-se da população paranaense, que apresentava, em 2010, 70,32% de brancos, 3,17% de pretos, 25,09% de pardos, 1,18% de amarelos e 0,25% de indígenas, segundo dados do mesmo Censo.

Embora a população indígena seja pequena em relação às demais, tanto no país (0,44%) como no estado do Paraná (0,25%), não houve autodeclaração como indígena entre os egressos pesquisados. Em relação à população preta e parda, os dados da pesquisa também diferem dos resultados referentes à população brasileira e à paranaense. Somados os percentuais das populações preta e parda, conforme o Censo de 2010, o resultado nacional é de 50,74% de população negra<sup>35</sup>, enquanto que, no Paraná, é de 28,29%. Já na amostra desta pesquisa, a soma resulta em somente 15,81%.

Esse último percentual, embora distante dos perfis da população brasileira e da população do Paraná, está próximo dos dados do IBGE, referentes ao mesmo período (2010), acerca de características dos estudantes entre 18 e 24 anos que frequentavam o ensino superior no

<sup>35</sup> A Lei nº 12.288, de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, define a população negra: "conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo (...) IBGE". A lei pode ser acessada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em 05 de agosto de 2016.

Paraná. Dos 219.551 estudantes, 183.356,00 (83,51%) se declararam brancos e 31.075,00 (14,15%), pardos ou pretos. Não foi encontrada no censo paranaense a porcentagem de estudantes universitários autodeclarados amarelos ou indígenas. As porcentagens evidenciam a desigualdade entre os grupos étnico-raciais que frequentam o ensino superior no Paraná, similares aos encontrados nesta pesquisa.

Essa observação é corroborada pelos dados oficiais provenientes de um relatório do Inep (2015) sobre o Censo Escolar (Educacenso), que enfoca o item Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica<sup>36</sup>. Nesse documento é ressaltado, em seu texto introdutório, que, apesar da sociedade brasileira ser caracterizada pela diversidade étnico-racial, que compõe tanto a população como sua cultura, esta também é marcada pela desigualdade social.

Para diminuir essa desigualdade, segundo esse relatório (2015, p.2) políticas são necessárias para “amparar a construção e o monitoramento [...] das políticas educacionais [e para isso] temos os levantamentos estatísticos, que permitem quantificar e qualificar a desigualdade social e étnico-racial brasileira”. Assim, a inclusão do campo cor/raça nos censos é capaz de permitir detalhamentos sobre o perfil educacional brasileiro que possibilite que, de acordo com esse documento (2015, p. 4) “políticas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos populacionais possam ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas”.

Considerando os resultados sobre os níveis educacionais, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2013, contidos no relatório, na taxa de frequência líquida à escola<sup>37</sup>, os dados evidenciam que, tanto no ensino fundamental como na educação infantil, não existem diferenças destacadas entre os grupos étnico-raciais, considerando as populações branca e negra. Porém, no ensino médio, a

---

<sup>36</sup>[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2015/cor\\_raca.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf). Acesso em 05 de agosto de 2016.

<sup>37</sup> A taxa de frequência líquida representa o percentual de alunos na faixa etária adequada para uma determinada etapa sobre o total da população da faixa etária prevista para a etapa referida na escola (Nota do Relatório, p. 2).

frequência de negros é inferior à de brancos, pois 63,7% da população é branca e 49,3% é negra, na faixa etária correspondente a essa etapa.

No ensino superior, segundo esse relatório, a situação é ainda mais grave, já que a taxa de frequência líquida brasileira é de 16,3%, sendo a população branca com 23,4% e a população negra com 10,7%. Entretanto, “esta diferença já foi muito maior, e a redução desta diferença é um resultado da recente política de ações afirmativas” (PNAD,2013, p.2).

Em relação à religião, 147 egressos (68,37%) afirmaram ter religião ou culto, cujo detalhamento é apresentado na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Religião dos egressos que afirmaram ter religião ou culto

Religião/Culto	Número de respostas	Percentual (%)	Percentual em relação à amostra de 215 egressos (%)
Católica	53	36,05	24,65
Evangélicas pentecostais	28	19,05	13,02
Evangélicas de missão ou evangélicas históricas	24	16,33	11,16
Espírita	15	10,20	6,98
Cristão	10	6,80	4,65
Outras religiões	6	4,08	2,79
Sem religião	4	2,72	1,86
Budista	3	2,05	1,39
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos dias	2	1,36	0,93
Umbanda e Candomblé	2	1,36	0,93
Total de respondentes	147	100,00	

No questionário, a pergunta sobre religião é uma questão aberta. Isso explica a presença de dez egressos que se identificaram apenas como cristãos, não definindo a qual religião cristã pertenciam; e, ainda, a resposta “sem religião” de quatro egressos, que, inicialmente, responderam que tinham uma religião ou culto e, em seguida, na questão que solicitava que a religião ou culto fosse nomeada, se denominaram sem religião.

Considerando somente os egressos que declararam ter religião ou culto em relação ao total de 215 egressos participantes desta pesquisa, se apresenta o resultado de 53 católicos (24,65%); 28 evangélicos pentecostais (13,02%); 24 evangélicos de missão ou históricos (11,16%); 15 espíritas (6,97%); dez cristãos (4,65%); seis de outras religiões

(2,79%); três budistas (1,39%); dois mórmons (0,93%); dois umbandistas e candomblecistas (0,93%); e quatro sem religião (1,86%). Somando-se os evangélicos, têm-se o índice de 24,18%. Entre os respondentes, 31,62% afirmaram não ter religião, o que difere dos índices nacionais e paranaenses do Censo de 2010, que apresento a seguir.

De acordo com o Censo de 2010, o Brasil tem, em sua população, 64,60% de católicos, 22,2% de evangélicos, 2,0% de espíritas, 0,3% de umbandistas e candomblecistas, 8,0% sem religião, 2,7% de outros e 0,1% não declararam. Por sua vez, o Paraná tem sua população constituída por 69,60% de católicos, 22,18% de evangélicos, 1,04 % de espíritas, 0,03% de umbandistas e candomblecistas, 0,15% de budistas, 0,21% de mórmons, 4,64% sem religião e 2,86% de outros, de acordo com o mesmo censo de 2010.

Nos dados desta pesquisa, dois índices se destacam pelas diferenças com os percentuais dos censos brasileiro e paranaense: o percentual de católicos com índice menor (24,65%) do que os dos censos brasileiro (64,60%) e paranaense (69,60%) e o percentual dos que se declararam sem religião (31,62%), como já mencionado, cujo percentual é muito diverso dos índices do censo brasileiro (8,00%) e do Paraná (4,64%). Mesmo com essas diferenças, destacam-se nos resultados as religiões cristãs, que receberam maiores índices dos egressos que afirmaram ter religião ou culto.

Estudo que apresenta resultados similares quanto ao número de pesquisados que declaram ser de religião cristã é o desenvolvido por Silva e Almeida (2013), cuja pesquisa teve o objetivo de traçar o perfil dos alunos de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Dos 178 alunos pesquisados, 115 (64,24%) se identificaram como pertencentes a uma religião, sendo todas cristãs (p. 776). As autoras ainda estabeleceram uma relação entre a formação musical dos alunos anterior à graduação e influência religiosa, explicando que a formação nos espaços religiosos pode estar vinculada à ausência de desempenho da escola básica como iniciadora musical dos alunos e, assim, "os espaços de formação vão

se modificando e se ampliando cada vez mais, incluindo assim, as igrejas” (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 776).

Outra variável do perfil sociodemográfico dos egressos investigada nesta pesquisa se refere à escolaridade de seus pais ou responsáveis. Os dados obtidos são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 – Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis

Nível de escolaridade	Mãe/pai/responsável 1 (N)	Mãe/pai/responsável 1 (%)	Mãe/pai/responsável 2 (N)	Mãe/pai/responsável 2 (%)
Ensino superior completo	80	37,20	50	23,25
Ensino superior incompleto	16	7,44	10	4,65
Ensino médio completo	56	26,05	67	31,16
Ensino médio incompleto	13	6,05	16	7,44
Ensino fundamental completo	11	5,12	21	9,77
Ensino fundamental incompleto	30	13,95	33	15,35
Não frequentou escola regular	1	0,47	3	1,40
Não se aplica	8	3,72	14	6,51
Não sei			1	0,47
Total	215	100,00	215	100,00

Os dados obtidos indicam que somente 80 egressos (37,20%) têm mãe/pai/responsável 1 com ensino superior completo, dos quais 45 (56,25%) concluíram cursos de pós-graduação, sendo que 35 (43,75%) realizaram cursos de especialização; quatro (5%), de mestrado e seis (7,5%), de doutorado. Nível superior completo foi a categoria que registrou maior frequência em relação à mãe/pai/responsável 1, seguida de ensino médio completo, com 56 egressos (26,05%).

Os dados referentes ao nível de escolaridade da mãe/pai/responsável 2 indicam posição inversa, já que ensino médio completo registra 31,16% das respostas (67 egressos), enquanto que o percentual de ensino superior completo é de 50 egressos (23,25%). Dentre as mães/pais/responsáveis 2 que completaram o nível superior, 16 (32,0%) realizaram cursos de pós-

graduação, sendo que 14 (28,0%) concluíram cursos de especialização; um (2,0%), de mestrado e um (2,0%), de doutorado. As frequências para mãe/pai/responsável 2 são inferiores às frequências para mãe/pai/responsável 1, tanto na conclusão do ensino superior quanto na realização de cursos de pós-graduação.

Considerando que 37,20% dos egressos têm mãe/pai/responsável 1 com ensino superior completo e 23,25%, mãe/pai/responsável 2 com o mesmo nível de escolaridade, os dados evidenciam que a maioria dos egressos participantes desta pesquisa alcançaram um nível de escolaridade superior ao de seus pais ou responsáveis, pois, considerando a soma de todos os níveis de ensino, excluindo o ensino superior completo, tem-se o percentual de 62,8% para mãe/pai/responsável 1 e de 76,75% para mãe/pai/responsável 2 para outros níveis de escolaridade.

O nível de escolaridade superior ao dos pais/mães/responsáveis alcançado pela maioria dos egressos deste estudo corrobora a ideia de que a desigualdade social de acesso e permanência no ensino superior está em processo de mudança, como aponta o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) da pesquisa um "Estudo Comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa – Dados Preliminares do Brasil", realizada em 2012.

Dados da escolaridade dos pais de jovens universitários de 18 a 24 anos indicam que 26,8% dos pais e 29,3% das mães têm nível superior completo, enquanto que os que têm o ensino médio completo são 26,9% dos pais e 28,4% das mães. O menor índice da escolaridade dos pais se refere ao ensino fundamental completo (6,0% dos pais e 4,6% das mães).

Os relatores, ao discutir os dados da pesquisa, observam que os jovens universitários são provenientes de famílias mais escolarizadas; os jovens filhos de pais com menor escolaridade têm menor presença na universidade. Porém, ao comparar a escolaridade dos participantes da pesquisa com a escolaridade dos pais, eles destacam que "os dados [...] revelam um processo de ascensão social para cerca de 50% dos estudantes da amostra, já que ao entrarem no ensino superior alcançaram maior escolaridade que seus pais" (IPEA, 2012, p. 13), processo relacionado a

políticas direcionadas para o ingresso de jovens no ensino superior brasileiro, que tem provocado o aumento do número de jovens nesse nível de ensino (IPEA, 2012, p.1 2).

Na pesquisa de Soares et al. (2014), os 1924 licenciandos em música que participaram do estudo indicaram como escolaridade de seus pais desde nenhuma escolarização até pós-doutorado. De acordo com os autores, os maiores índices são para 27,8% (pai) e 27,5% (mãe) com ensino médio completo; 19% (pai) e 18,6% (mãe) com ensino fundamental incompleto; e 15,4% (pai) e 17,2% (mãe) com ensino superior completo (p. 56). Embora haja diferenças entre esses resultados e os desta pesquisa em relação à escolarização dos pais, ambos os estudos mostram que tanto os estudantes de licenciatura do estudo de Soares et al. (2014) quanto a maioria dos egressos participantes desta pesquisa conseguiram alcançar um nível de escolaridade superior ao de seus pais.

Outra variável sociodemográfica dos egressos se refere à sua situação conjugal. Na Tabela 10, apresento os dados a respeito da situação conjugal dos egressos ao ingressar no curso, ao concluir o curso e a situação conjugal atual, isto é, quando responderam ao questionário.

Tabela 10 – Situação conjugal dos egressos ao ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical, na conclusão do curso e atualmente

Situação conjugal	Situação conjugal no ingresso do curso (Respostas %)	Situação conjugal no ingresso do curso quando concluiu o curso (Respostas %)	Situação conjugal atual (Respostas %)
Solteiro(a), vivendo com a família	57,21	42,80	28,84
Solteiro(a), vivendo sozinho(a)	12,09	15,81	13,49
Solteiro(a), vivendo com os amigos	11,16	12,09	7,91
Casado(a) ou morando junto com o(a) companheiro(a)	18,14	26,51	45,58
Separado(a) ou divorciado(a)	1,40	2,79	4,18
Viúvo(a)			
Total	100,00	100,00	100,00

Como se vê na tabela, a porcentagem de solteiros, vivendo com a família, decresce de modo expressivo ao longo dos três momentos, caindo

de 57,21% para 28,84%, sugerindo que os egressos foram saindo da casa dos pais e/ou familiares. Em relação aos casados ou morando com companheiro, a situação é inversa, pois as porcentagens aumentam progressivamente entre o ingresso no curso (18,14%), a conclusão do mesmo (26,51%) e atualmente (45,58%). Esses resultados encontram ressonância com os pressupostos de Galland (2000), para quem a inserção profissional pode estar relacionada com a situação conjugal, haja vista que a independência econômica dos jovens, geralmente, vem associada à saída da casa dos pais e à formação de um parceria amorosa estável.

Dentre os egressos, 24,19% responderam ter filhos e/ou dependentes, sendo que 39,62% têm um filho e/ou dependente, e 36,53%, dois filhos e/ou dependentes, conforme pode ser verificado na Tabela 11.

Tabela 11 – Número de filhos e/ou dependentes

Número de filhos e/ou dependentes	Percentual (%)
1	40,39
2	36,54
3	15,39
4	1,92
5	1,92
Não tenho filhos biológicos, mas crio 2 sobrinhos de 8 e 4 anos.	1,92
Não tenho	1,92
Total	100,00

## 6.2 A escolha do curso de licenciatura em música

A escolha do curso de licenciatura por parte dos egressos aqui investigados foi motivada por diversas razões, como exposto na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Razões da escolha do curso de licenciatura em música/educação musical

Razões da escolha do curso	Percentual (%)
Por gostar de música.	73,95
Por ser um curso que possibilita a profissionalização como professor(a) de música.	53,95
Por realização profissional	47,44
Para poder desempenhar a profissão desejada.	47,44
Por gostar de estudar e adquirir conhecimentos.	46,04
Por já trabalhar na área de música.	40,46
Por ser um curso que possibilita a profissionalização como músico/musicista.	34,88
Para progredir na carreira.	23,25
Por ser um curso que abre mais possibilidades de encontrar emprego.	19,53
Por influência da família	11,16
Outro	4,65
Por hobby	3,25
Por ser um curso com prestígio.	1,86
Por recomendação médica ou terapêutica	0,46
Sem resposta	0,93

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Entre as razões para a escolha do curso de licenciatura em música, a preponderante é o gosto pela música (73,95%). As razões mais escolhidas, que se seguem, evidenciam que a maioria dos egressos, na escolha do curso, tinha clareza acerca da finalidade do curso de licenciatura em música de formar professores de música, pois a segunda razão mais escolhida foi a possibilidade de profissionalização como professor de música (53,95%).

A preocupação com a vida profissional é evidenciada pela escolha das alternativas “por realização profissional”, “para poder desempenhar a profissão desejada”, ambas com o mesmo percentual de 47,44%, e “por ser um curso que abre mais possibilidades de encontrar emprego”, com 19,53%.

Os dados indicam que a vida profissional já estava em curso para boa parte dos egressos, já que 40,46% deles apontaram como razão para a escolha do curso o fato de já trabalharem na área de música. A escolha da opção “para progredir na carreira” (23,25%) também sugere que parte dos

egressos trabalhava como professor de música, já que o diploma de curso superior pode resultar em melhorias de salário.

Embora o curso de licenciatura em música não tenha o propósito de formar músicos, 34,88% dos egressos apontaram como razão para sua escolha a possibilidade de profissionalização como músico/musicista.

### 6.3 Mobilidade

Para iniciar o curso de licenciatura em música, a maior parte dos egressos não teve que se mudar de seu estado ou mesmo cidade de origem, como se verá a seguir.

Sobre a cidade de origem, os dados apontam que 70,70% dos respondentes nasceram no estado do Paraná; os demais 28,83% nasceram em outros 11 estados brasileiros e 0,47% (1) em outro país, conforme a Tabela 13, a seguir. Como se vê, 91,62% dos egressos nasceram no Paraná ou nos estados vizinhos de Santa Catarina e São Paulo.

Tabela 13 – Distribuição da origem dos respondentes por estado

Estado	Respondentes (N)	Percentual (%)
PR	152	70,70
SC	23	10,69
SP	22	10,23
RJ	3	1,39
BA	3	1,39
RS	2	0,93
MG	2	0,93
MT	2	0,93
ES	2	0,93
GO	1	0,47
RO	1	0,47
SE	1	0,47
Itália	1	0,47
Total	215	100,00

Dos 152 (70,70%) egressos que nasceram no Paraná, 65,79% nasceram nas cidades sedes dos cursos de licenciatura em música, enquanto 34,21% nasceram em outras 35 cidades do Paraná, conforme a Tabela 14.

Tabela 14 – Distribuição da origem dos respondentes nascidos no estado do Paraná, entre as cidades sedes das IES e demais cidades do estado

Cidades do PR	Percentual (%)
Curitiba	44,73
Londrina	10,53
Maringá	6,58
Ponta Grossa	3,95
Outras 35 cidades do estado	34,21
Total	100

A respeito da moradia atual, os dados apontam que 82,32% dos respondentes moram no estado do Paraná, os demais 13,02% moram em outros cinco estados brasileiros e 4,66%, em outros seis países, conforme Tabela 15, a seguir.

Tabela 15 – Distribuição da moradia atual dos respondentes por estado ou país

Estados	Respondentes (N)	Percentual ( %)
PR	177	82,32
SC	15	6,97
SP	9	4,18
RS	2	0,93
AM	1	0,47
PB	1	0,47
Estados Unidos	4	1,85
França	2	0,93
Alemanha	1	0,47
Argentina	1	0,47
Inglaterra	1	0,47
Portugal	1	0,47
Total	215	100

Dos 177 (82,32%) egressos que moram no Paraná, 81,36% residem nas cidades sedes dos cursos de licenciatura em música, enquanto 18,64% moram em outras 19 cidades do Paraná, como demonstram os dados da Tabela 16.

Tabela 16 – Distribuição da moradia atual dos respondentes que residem no estado do Paraná, entre as cidades sedes das IES e demais cidades do estado

Cidades do PR	Percentual %
Curitiba	56,50
Londrina	12,99
Maringá	9,04
Ponta Grossa	2,83
Outras 19 cidades do estado	18,64
Total	100

Os dados evidenciam que houve mobilidade dos egressos para as cidades sedes dos cursos de licenciatura em música, haja vista que há diferenças entre o percentual de nascimento e de residência atual no estado. Enquanto 70,70% dos egressos nasceram no Paraná, reside, atualmente, no estado um percentual de 82,32% dos respondentes. De modo semelhante ao que se constatou em relação ao estado de origem dos egressos, 93,47% deles residem atualmente no Paraná ou nos estados vizinhos de Santa Catarina e São Paulo, embora o percentual de egressos vivendo no Paraná tenha crescido de 70,70% para 82,32%.

Em relação à moradia nas cidades sedes, também houve alterações, pois, dos egressos paranaenses, 65,79% nasceram nas cidades sedes, e, entre os respondentes que moram no estado, 81,36% residem nessas cidades. Cabe ressaltar que 35,35% dos respondentes informaram ter mudado de cidade para frequentar o curso de licenciatura em música. A tendência parece ser a de permanecer nas cidades sedes, já que o número de “outras cidades”, que não estas, diminui de 35 para 19 quando se comparam os dados das tabelas 14 e 16.

O maior percentual de egressos nascidos e morando atualmente na cidade de Curitiba pode ter relação com o fato de a maior parte da amostra ser constituída por egressos da UNESPAR - FAP (32,56%), da UNESPAR – EMBAP (23,26%) e da UFPR (12,56%), instituições sediadas em Curitiba.

## 6.4 Percursos formativos

### 6.4.1 Formação musical antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical

Cursos de licenciatura em música, assim como cursos de bacharelado na área, costumam exigir teste de habilidade musical para ingresso, com o objetivo de verificar os conhecimentos musicais dos candidatos, como é o caso de todos os cursos de licenciatura em música envolvidos nesta pesquisa. Dessa maneira, foi solicitado que os egressos informassem em quais espaços foi desenvolvida sua formação musical antes da graduação, cujos resultados são apresentados na Tabela 17, a seguir.

Tabela 17 – Espaços de estudos em música antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical

Espaços de estudos em música	Percentual (%)
Em aulas particulares	57,67
Em escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	57,67
Era autodidata.	27,90
Em outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	26,51
Na escola de educação básica	6,04
Outro	6,04
Sem resposta	0,93

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Os dados indicam uma diversidade de espaços de aprendizado musical, incluindo o autoaprendizado (autodidata). Aulas particulares e escolas de música se apresentam como espaços predominantes de formação musical, envolvendo mais de 57% dos egressos, ao contrário da escola de educação básica, que concentra somente 6,04% deles. Isso sugere que foram poucos os egressos que tiveram acesso ao ensino de música na escola, o que é compatível com os achados da área de educação musical sobre a presença/ausência do professor de música e das aulas de música na escola, antes discutidos neste trabalho.

#### 6.4.2 Os estágios realizados durante o curso de licenciatura em música/educação musical

Dentre as atividades curriculares dos cursos de licenciatura, o estágio curricular supervisionado é componente fundamental para a formação de professores, pois propicia ao licenciando maior aproximação da docência

como profissão. A regulamentação do estágio curricular supervisionado está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), que indicam o estágio curricular supervisionado como um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, enfatizando a atuação do estagiário na educação básica (Art. 13).

Tendo em vista a centralidade e obrigatoriedade do estágio nos cursos de licenciatura, foi indagado aos egressos quais foram os espaços de realização do estágio curricular obrigatório. Os resultados são apresentados na Tabela 18, a seguir.

Tabela 18 – Espaços de realização do estágio curricular supervisionado

Espaços	Percentual (%)
Na escola de educação básica, em turma(s) de educação infantil	37,20
Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	51,62
Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	53,48
Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino médio	56,27
Na escola de educação básica, em atividades extracurriculares	14,41
Em escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	16,27
Em outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	20,46
Outro	13,95
Sem resposta	1,39
Total	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Os percentuais demonstram a preponderância da educação básica como campo de estágio. As etapas do ensino fundamental, tanto anos iniciais quanto finais, e do ensino médio registram as maiores frequências como espaços de estágios, já que mais da metade dos egressos indicou ter realizado estágio nesses espaços. O percentual da educação infantil (37,20%) é menor que o das demais etapas da educação básica, mas bem acima do das atividades extracurriculares na escola de educação básica (14,41%) e de outros espaços que não a educação básica. Tanto as escolas

especializadas de músicas como outros espaços não formais de ensino foram citados, porém, com percentuais de 16,27% e 20,46%, respectivamente. A opção “outro”, assinalada por 13,95% dos egressos, foi seguida de uma solicitação de especificação dos espaços de estágio. Os egressos apontaram espaços diferenciados, como a própria universidade em que cursavam a licenciatura em música e projetos da comunidade, além de modalidades da educação básica: educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

Outro tipo de estágio que pode ser realizado durante a graduação é o estágio voluntário. Indagados se tinham feito estágio voluntário, 88 egressos (40,93%) responderam afirmativamente. Os espaços de realização dos estágios voluntários são apresentados na Tabela 19.

Tabela 19 – Espaços de realização de estágios voluntários

Espaços	Percentual (%)
Na escola de educação básica, em turma(s) de educação infantil	18,18
Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	10,23
Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	14,77
Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino médio	13,64
Na escola de educação básica, em atividades extracurriculares	18,18
Em escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	17,05
Em outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	53,41
Outro	21,59
Total	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Embora com percentuais menores que os do estágio obrigatório, todas as opções referentes à educação básica foram assinaladas. As opções que registram maiores frequências são turmas de educação infantil e atividades extracurriculares, ao contrário do que se observou em relação aos estágios obrigatórios.

No entanto, nos estágios voluntários a maior parte dos egressos pareceu priorizar outros espaços que não a educação básica, com destaque para “outros espaços não formais de ensino” (53,41%). É possível que haja uma facilidade maior para a realização de estágios nesses espaços do que

em espaços formais, como a escola de educação básica. É possível, ainda, que os licenciandos tenham buscado esses espaços para ampliar sua formação, já que os estágios obrigatórios foram feitos, predominantemente, em escolas de educação básica.

Quanto à opção "escola especializada de música", tanto no estágio obrigatório como no estágio voluntário, os índices são similares: 16,50% e 17,05%, respectivamente. Na opção "outro", assinalada por 21,59% dos egressos, os respondentes citaram vários espaços, como projetos de extensão na universidade; escola de educação básica, na modalidade educação especial; escola especializada de educação especial particular; no programa Comunidade Escola; em projetos sociais e projetos em instituições para idosos, entre outros.

#### 6.4.3 Tempo de conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical

Considerando que, ao longo do curso de graduação, os egressos podem retardar o tempo de conclusão de curso ou interrompê-lo por motivos diversos, entre eles, aqueles relacionados com a vida profissional, lhes foi perguntado se concluíram o curso no tempo regular de quatro anos, ao que 150 egressos (69,77%) responderam afirmativamente, enquanto que 63 egressos (29,30%) responderam não ter se formado no tempo regular; dois egressos (0,93%) não responderam essa questão. Dos 63 egressos (29,30%) que não se formaram no tempo regular, 34 egressos (53,96%) se formaram em cinco anos, seguidos de 17 egressos (26,98%) que se formaram em seis anos e seis egressos (9,52%), em sete. Alguns egressos informaram ter se formado em menos tempo (dois ou três anos), devido ao aproveitamento de disciplinas cursadas em outro curso de graduação.

Além disso, a maioria dos egressos concluiu o curso sem interrupções, já que somente 32 egressos (14,88%) responderam terem interrompido o curso. Os motivos dessa interrupção são apresentados na Tabela 20, a seguir.

Tabela 20 – Motivos para interrupção do curso de licenciatura em música/educação musical

Motivos	Percentual (%)
Não conseguiu conciliar o curso de licenciatura com a atividade profissional.	21,88
Problemas de saúde	21,88
Não conseguiu conciliar o curso de licenciatura com outro curso.	18,75
Mudança de cidade	15,63
Casou e/ou teve filhos(as).	12,50
Foi reprovado em disciplinas do curso de licenciatura.	12,50
Perdeu o interesse pelo curso de licenciatura.	9,38
Outro	25,00
Total	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Os motivos assinalados pelos egressos para a interrupção do curso são tanto de ordem pessoal quanto relacionados ao próprio curso e às atividades profissionais.

Dentre os egressos que interromperam o curso, 21,88% o fizeram por não conseguir conciliar o curso de licenciatura com sua atividade profissional. Além disso, na opção "outro", que se constitui como pergunta aberta, foram indicados outros motivos, como viagem de intercâmbio e turnês internacionais.

Dentre os motivos de ordem pessoal, a opção "problemas de saúde" apresenta o maior percentual (21,88%), seguida de mudança de cidade (15,63%) e casamento e/ou de nascimento de filhos(as) (12,50%). Também na opção "outro", 75% dos egressos que a escolheram informaram ter interrompido o curso por motivos pessoais (nascimento de filha, separação dos pais, problemas familiares, cuidados com o neto e mudança de país). Considerando essas porcentagens, percebe-se que os motivos mais frequentemente assinalados pelos egressos para interrupção do curso são de ordem pessoal.

Quanto aos motivos de interrupção relacionados ao curso, 12,50% assinalaram a reprovação em disciplinas do curso de licenciatura, enquanto 9,38%, a perda de interesse pelo curso. Além disso, entre os que interromperam o curso, 18,75% o fizeram por não conseguir conciliar o curso de licenciatura em música com outro curso de graduação.

#### 6.4.4 Formação após a conclusão do curso de graduação

##### 6.4.4.1 Formação continuada

O percurso formativo da maioria dos egressos não foi encerrado com o término da graduação, já que mais da metade dos respondentes, isto é, 114 (53,02%) dos 215 egressos da amostra, afirmaram ter participado de cursos ou programas de formação continuada após a conclusão do curso de licenciatura em música, sendo em maior número as respostas relacionadas a atividades na área de música/educação musical (81,03%), seguidas de outra área (29,31%) e da área de educação (28,44%). Também nessa questão os respondentes puderam escolher mais de uma alternativa, e, por isso, a soma das respostas ultrapassa 100%.

Os dados evidenciam a busca maior dos egressos por atividades relacionadas à área de música/educação musical, o que se reflete também na alternativa “outra área”. Como essa alternativa se caracteriza como uma questão aberta, dos 34 egressos (29,31%) que escolheram essa alternativa, 64,70% indicaram cursos na área de música, como performance instrumental, estudo da voz, participação em festivais, aulas de arranjos, entre outros.

A formação continuada é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que, em suas considerações iniciais, já aponta “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2). Assim, segundo as diretrizes, deve-se oportunizar que professores de música continuem sua formação iniciada no curso de graduação e, para tanto, instituições de ensino superior, como também secretarias e os próprios locais de trabalho dos professores, devem promover atividades de formação continuada. As instituições promotoras de

cursos/atividades de formação continuada informadas pelos egressos são apresentadas na Tabela 21.

Tabela 21 – Instituições promotoras dos cursos/atividades de formação continuada

Instituições	Percentual (%)
Pela instituição de ensino superior na qual se formou.	33,04
Por outra instituição de ensino superior	42,60
Pelo estabelecimento em que você trabalha/trabalhou.	33,91
Pela secretaria municipal de educação de sua cidade	14,78
Pela secretaria estadual de educação	10,43
Outro	32,17

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Sobre as instituições promotoras, se forem somados os percentuais referentes às instituições de ensino superior (tanto aquelas em os egressos se formaram quanto outras instituições), têm-se um percentual de 75,64%, evidenciando que as universidades vêm cumprindo seu papel extensionista ao promover cursos/atividades/programas de formação continuada.

O percentual de 33,91% relacionado ao local de trabalho sugere que o estabelecimento em que os egressos trabalharam ou trabalham tem promovido ações de formação contínua, evidenciando uma preocupação com o aperfeiçoamento profissional dos licenciados.

Na opção "outro", entre as instituições apontadas estão conservatórios de música, festivais, entre eles, a Oficina de Música de Curitiba, associações, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) a Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).

#### 6.4.4.2 Estudos de pós-graduação

Parte dos egressos também deu continuidade à sua formação por meio de cursos de pós-graduação, já que 34,88% deles (75 egressos), afirmaram ter concluído esse tipo de curso, sendo maior o percentual de cursos de especialização (73,33%), seguido de cursos de mestrado (30,67%) e de

doutorado (5,33%). Mais uma vez, ressalto que os respondentes puderam escolher mais de uma alternativa, o que resulta em soma que ultrapassa 100%.

Na especificação dos cursos realizados, entre especialização, mestrado e doutorado, houve uma variedade de cursos informados. Dessa forma, optei por reunir os cursos de especialização mais diretamente vinculados à licenciatura em música por áreas próximas (música, educação musical, artes, educação). Os demais cursos de especialização, de áreas distintas, foram agrupados como "outras áreas". Quanto aos cursos de mestrado e doutorado, ainda que não fosse o conteúdo da questão, alguns respondentes informaram cursos de mestrado (2,66%) e de doutorado (2,66%) em andamento, como demonstrado na Tabela 22.

Tabela 22 – Cursos de pós-graduação concluídos

Cursos de pós-graduação	Respondentes (N)	Percentual (%)
Especialização em Música	14	18,67
Especialização em Educação musical	14	18,67
Especialização em Artes	9	12,00
Especialização em Educação	7	9,34
Especialização em outras áreas	12	16,00
Mestrado em Música	11	14,67
Mestrado em Educação	1	1,33
Mestrado em Tecnologia	1	1,33
Doutorado em Música	1	1,33
Doutorado em Educação	1	1,33
Cursos em andamento (mestrado e doutorado)	4	5,33
Total	75	100,00

Dos cursos de pós-graduação realizados, se forem somados os cursos de especialização, mestrado e doutorado, mais da metade é na área de música e educação musical (53,34%), evidenciando uma preponderância de qualificação dos licenciados na área de música/educação musical.

#### 6.4.4.3 Motivos para dar continuidade à formação inicial

Aos 75 egressos que prosseguiram seus estudos na pós-graduação, foi solicitado que indicassem os motivos que os influenciaram a dar

continuidade aos estudos. As respostas são apresentadas na Tabela 23, a seguir.

Tabela 23 – Motivos que influenciaram a continuidade dos estudos

Motivos	Percentual (%)
Para aprofundar meus conhecimentos.	77,33
Para melhorar meu desempenho profissional.	66,67
Para progredir na carreira.	62,67
Para obter emprego de maior remuneração.	44,00
Outro	14,67

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Como demonstra a tabela anterior, dentre os egressos que continuaram seus estudos, a maioria (77,33%) o fez motivada a aprofundar seus conhecimentos, ao que se seguem três motivos mais diretamente relacionados com a vida profissional. Na opção outro, assinalada por 11 egressos, como trata-se de uma questão aberta, alguns dos respondentes explicaram que continuaram os estudos a fim de melhorar o salário, aumentar as chances de ser selecionado em concurso público e para ter possibilidade de um salário fixo.

#### 6.4.5 Percursos formativos paralelos

Além de cursos de formação continuada e de pós-graduação, 28,83% dos egressos, percentual que corresponde a 62 respondentes, realizaram outro curso de graduação. Os cursos informados são de diversas áreas e, por isso, para facilitar a visualização dos dados, optei por agrupá-los em categorias, conforme a Tabela 21. Embora não fosse este o teor da questão, alguns respondentes especificaram cursos em andamento (6,45%) bem como cursos não concluídos (9,68%), curso de especialização (1,61%) e, ainda, nenhum (1,61%), que agrupei como outros, como se vê na Tabela 24, a seguir.

Tabela 24 – Outros cursos de graduação realizados pelos egressos

Cursos de graduação	Respondentes	Percentual (%)
Cursos de diferentes áreas (Administração, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Engenharia Florestal, Farmácia, Farmácia e Bioquímica, Filosofia, Fonoaudiologia, Jornalismo, Psicologia, Relações Internacionais, Teologia)	25	40,32
Bacharelado em música (Canto; Canto lírico; Composição Musical; Flauta transversal; Instrumento; Piano; Produção Sonora)	14	22,58
Pedagogia e Letras, Letras inglês/português (licenciaturas)	5	8,06
Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou Artes cênicas	2	3,23
Licenciatura em Artes visuais	2	3,23
Bacharelado em Musicoterapia	2	3,23
Outros	12	19,35
Total	62	100,00

Como indica a tabela acima, é expressivo o percentual de cursos em outras áreas (40,32%), embora não tenham sido identificadas tendências. A porcentagem de cursos de bacharelado em música (22,59%) evidencia a relação dos egressos com a área de música, embora esses cursos estejam relacionados mais com a carreira de músico do que com a de professor de música. Os cursos de educação artística com habilitação em Artes Plásticas ou Artes Cênicas, mencionados por dois egressos (3,23%), podem ter sido realizados antes das reformas curriculares que exigiram que os cursos de licenciatura fossem específicos de cada linguagem artística.

Pode-se supor que os egressos puderam realizar outro curso de graduação considerando dois aspectos: o primeiro aspecto se refere à faixa etária dos respondentes, visto que 18,60% dos egressos participantes da pesquisa têm idade acima de 36 anos, isto é, podem ter feito outro curso de graduação antes do curso de licenciatura em música; o segundo se refere ao ano de conclusão do curso, pois, considerando os respondentes que se

formaram em 2009, 2010 e 2011, têm-se 40,93% dos licenciados que poderiam ter realizado uma segunda graduação após formados.

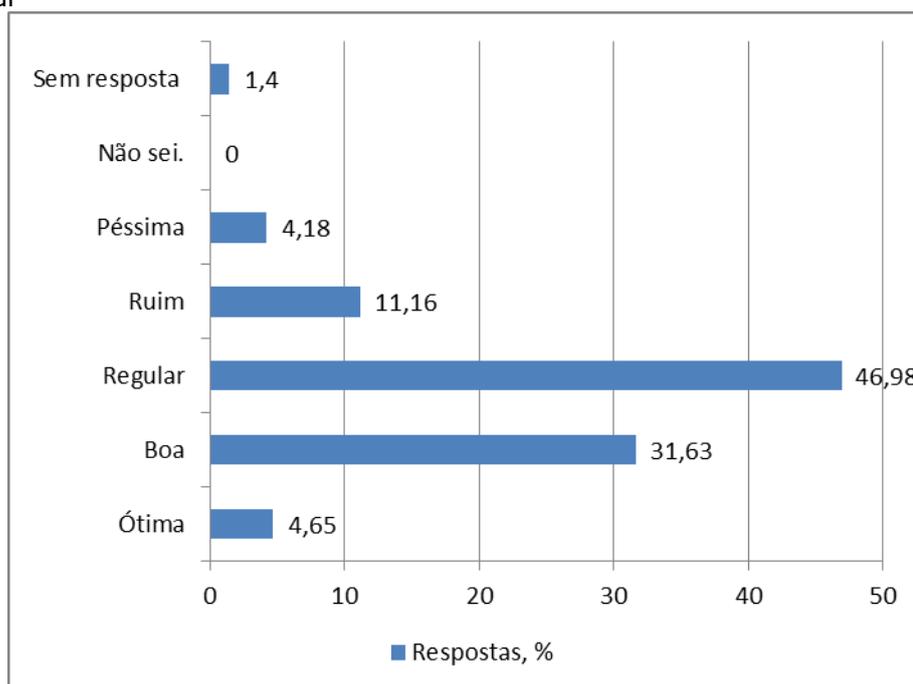
### **6.5 Avaliação do curso de licenciatura em música/educação musical**

Como visto nos estudos sobre egressos, a avaliação dos egressos a respeito dos cursos que concluíram é considerada uma ferramenta importante, pois os egressos que já passaram pelo curso como estudantes, após um tempo de formados, têm possibilidade de olhar o curso de maneira mais crítica, considerando-se o tempo de afastamento e a experiência profissional adquirida.

Nesta pesquisa, a avaliação do curso de licenciatura em música foi organizada em duas partes. Na primeira, os egressos avaliaram aspectos do curso e de sua relação com o mesmo. A segunda parte focalizou a percepção dos egressos sobre como o curso os preparou para a vida profissional e sobre seu nível de interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura em música/educação musical. Dos 215 egressos da amostra, três (1,40%) não responderam as questões relacionadas à avaliação do curso.

A avaliação dos egressos acerca da infraestrutura geral do curso, referente a salas de aula, biblioteca, laboratórios, equipamentos e instrumentos disponíveis, é apresentada no Gráfico 1, a seguir. A infraestrutura do curso foi considerada ótima ou boa por somente 36,28% dos egressos. A maioria a considera regular, ruim ou péssima, sendo que a opinião preponderante entre os egressos foi a que avaliou a infraestrutura como regular (46,98%).

Gráfico 1 – Avaliação da infraestrutura geral do curso de licenciatura em música/educação musical



Quanto aos conhecimentos musicais, pedagógicos e pedagógico-musicais adquiridos durante o curso, a avaliação dos egressos é positiva, já que, em todos os casos, a maioria considera os conhecimentos como ótimos ou bons, como mostram os gráficos 2, 3 e 4, a seguir. Os conhecimentos musicais são os mais bem avaliados, já que 73,02% dos egressos assinalaram as opções ótima ou boa (Gráfico 2). Em relação aos conhecimentos pedagógicos, a soma dos percentuais de ótima e boa é um pouco menor, de 64,19% (Gráfico 3), enquanto que a avaliação dos conhecimentos pedagógico-musicais é ótima ou boa para 67,90% dos egressos (Gráfico 4). Nesses dois últimos casos, o percentual de avaliação regular supera o de ótima, ao contrário do que aconteceu em relação aos conhecimentos musicais.

Gráfico 2 – Avaliação dos conhecimentos musicais adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical

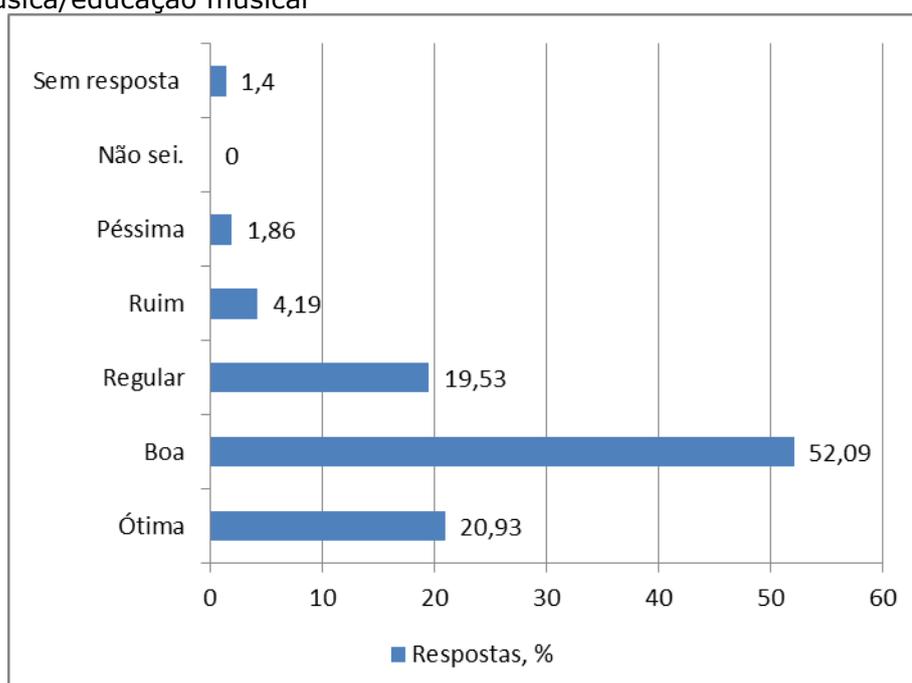


Gráfico 3 – Avaliação dos conhecimentos pedagógicos adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical

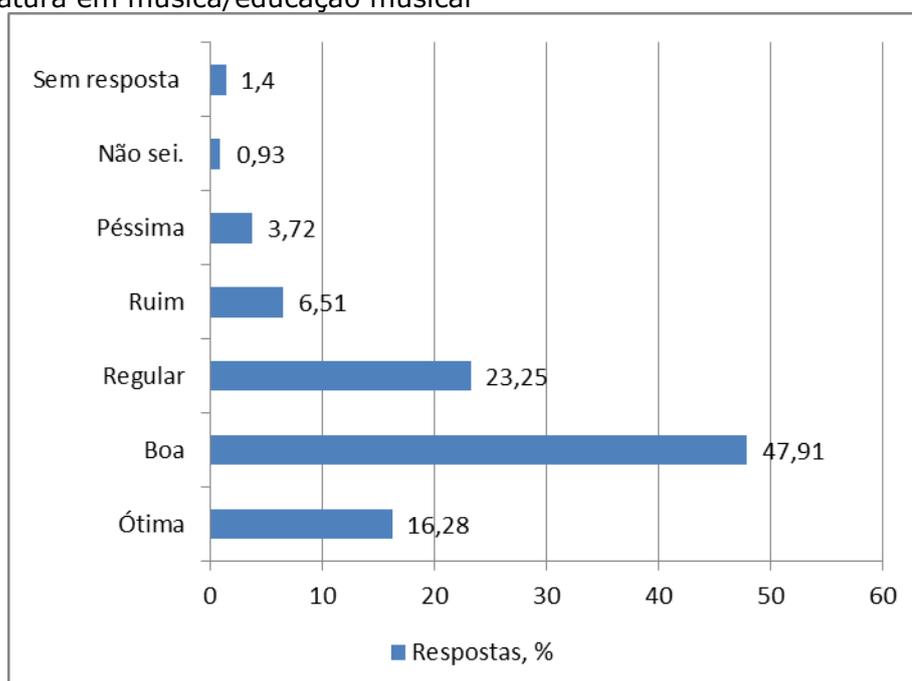
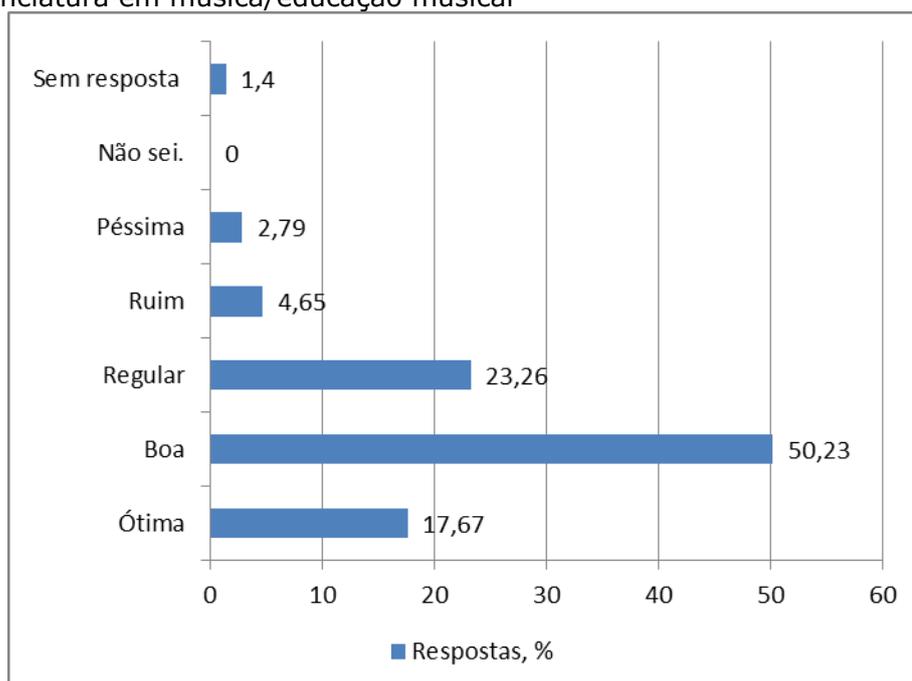
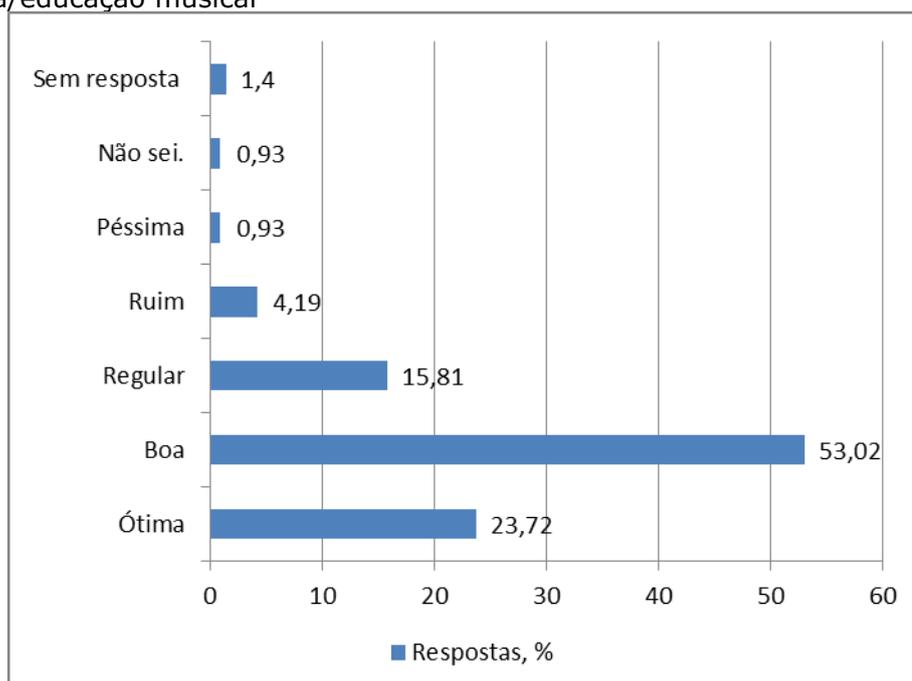


Gráfico 4 – Avaliação dos conhecimentos pedagógico-musicais adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical



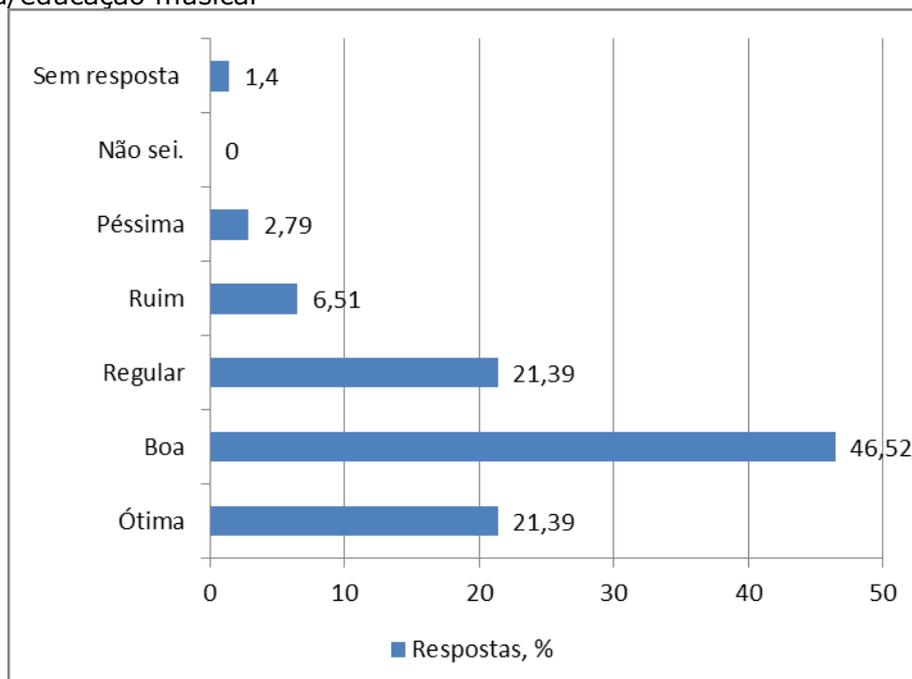
A avaliação dos egressos também foi positiva em relação à qualificação dos professores do curso de licenciatura em música/educação musical, já que a maioria a considerou ótima ou boa (76,74%), como mostra o Gráfico 5. O percentual da alternativa ótima é superior ao da alternativa regular.

Gráfico 5 – Avaliação da qualificação dos professores do curso de licenciatura em música/educação musical



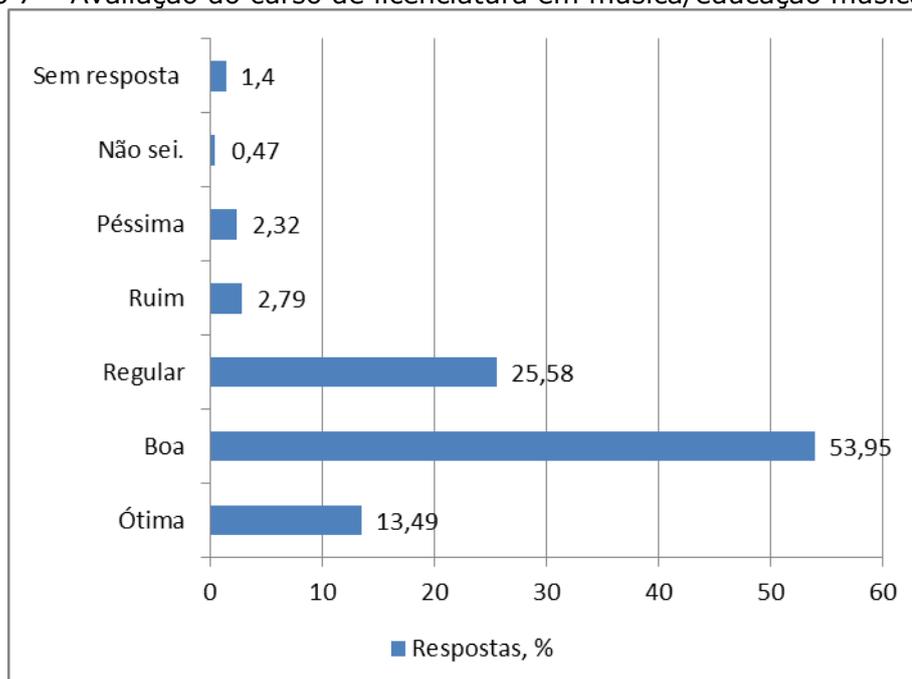
O estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em música/educação musical também teve uma avaliação positiva dos egressos, com 67,91% deles considerando-a ótima ou boa. As alternativas ótima e regular contabilizam o mesmo percentual, de 21,39%, como pode ser verificado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Avaliação do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em música/educação musical



De modo geral, a maioria dos egressos (67,44%) avalia o curso de licenciatura em música/educação musical como ótimo ou bom, embora também nesse caso o percentual da alternativa regular supere o da alternativa boa, como mostram os dados no Gráfico 7.

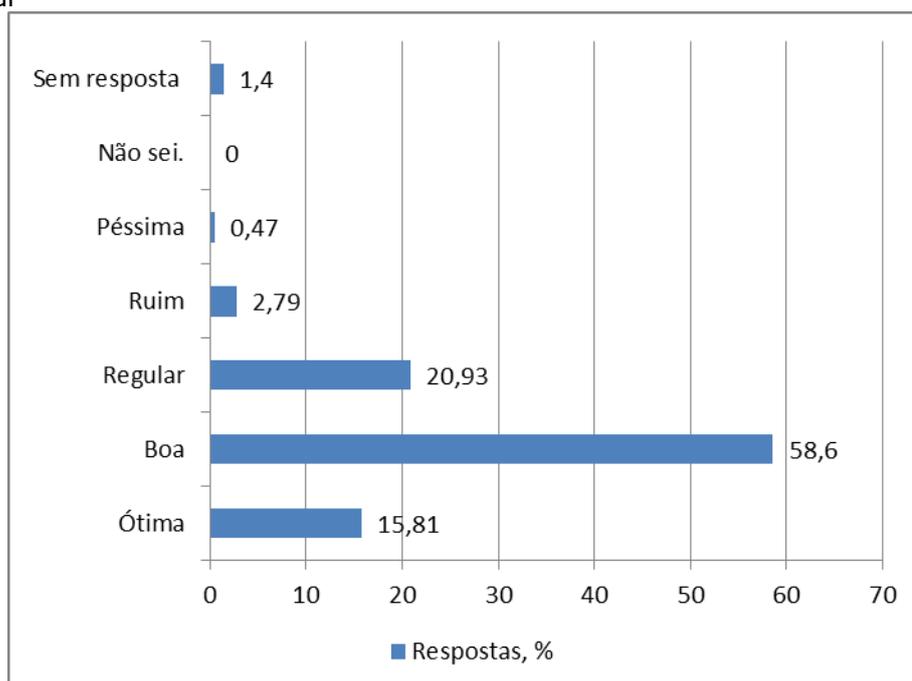
Gráfico 7 – Avaliação do curso de licenciatura em música/educação musical



No conjunto dos aspectos analisados, a maioria dos egressos avaliou de forma positiva os cursos de licenciatura em música/educação musical, como indicam os percentuais de ótima e boa, com exceção da avaliação da infraestrutura do curso.

Quanto à relação dos egressos com o curso, primeiramente, lhes foi solicitado que avaliassem seu próprio desempenho no curso de licenciatura em música/educação musical. A avaliação foi favorável, pois a maioria (74,41%) o considerou ótimo ou bom, embora o percentual de regular seja superior ao de ótima, como indica o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Avaliação do próprio desempenho no curso de licenciatura em música/educação musical



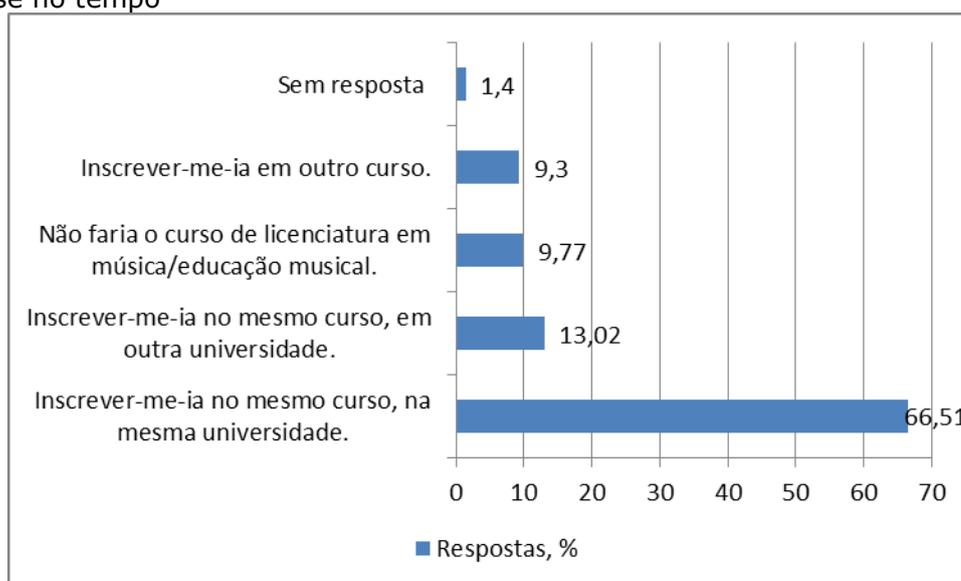
O curso atendeu ou superou as expectativas de 66,05% dos egressos participantes desta pesquisa. No entanto, 21,39% dos egressos informaram que o curso não atendeu às suas expectativas. Outros 11,16% afirmaram não saber responder a questão, como pode ser verificado no Gráfico 09, a seguir.

Gráfico 9 – O curso de licenciatura em música/educação musical e o atendimento das expectativas dos egressos



Por fim, foi perguntado aos egressos o que fariam em relação ao seu ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical, se pudessem voltar no tempo. Os dados sugerem que a maioria está satisfeita com o curso e com a universidade na qual o realizaram, pois 66,51% responderam que se inscreveriam no mesmo curso, na mesma universidade, enquanto 13,02% fariam o mesmo curso, mas não na mesma universidade. As alternativas que contabilizaram os menores percentuais referem-se aos egressos que não fariam o curso de licenciatura em música/educação musical (9,77%) e aos que se inscreveriam em outro curso (9,30%), conforme dados no Gráfico 10, o que sinaliza insatisfação de 19,34% dos egressos.

Gráfico 10 – Interesse de ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical, se voltasse no tempo



A seguir, serão apresentados, na Tabela 25, os resultados da avaliação dos egressos quanto à preparação oferecida pelo curso para a realização de atividades profissionais, em que se focaliza o desenvolvimento das capacidades dos egressos de se integrar na vida profissional, trabalhar em equipe, pensamento crítico, resolver problemas concretos e tomar decisões, elencadas entre as capacidades necessárias ao exercício profissional de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015)<sup>38</sup>.

Tabela 25 – Avaliação do curso quanto ao desenvolvimento das capacidades de se integrar na vida profissional, trabalhar em equipe, pensamento crítico, resolver problemas concretos e tomar decisões

Avaliação	Capacidade de se integrar na vida profissional	Capacidade de trabalhar em equipe	Capacidade de pensamento crítico	Capacidade de resolver problemas concretos	Capacidade de tomar decisões
Muito bem	14,42	24,19	28,37	14,88	21,40
Satisfatoriamente	56,28	51,16	47,91	45,11	37,67
Pouco	22,79	19,53	18,60	30,70	30,70
Nada	3,25	2,79	3,72	4,65	5,11
Não sei responder	1,86	0,93	0,00	3,26	3,72
Sem resposta	1,40	1,40	1,40	1,40	1,40
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Os percentuais apresentados na tabela acima indicam que a avaliação dos egressos é predominantemente positiva em relação a todas as capacidades abordadas. Os itens mais bem avaliados foram, nesta ordem, as capacidades de pensamento crítico, de trabalhar em equipe e de se integrar na vida profissional, já que a preparação oferecida pelo curso foi considerada muito boa ou satisfatória, respectivamente, por 76,28%, 75,35% e 70,70% dos egressos participantes da pesquisa. Quando se consideram as capacidades de resolver problemas concretos e de tomar decisões, esses percentuais caem, respectivamente, para 59,99% e 59,07%. Nesses dois itens, os percentuais de avaliações negativas são expressivos: em relação à capacidade de resolver problemas concretos, 35,35% dos egressos consideram que o curso pouco ou nada os preparou, e, em relação à capacidade de tomar decisões, a soma dos percentuais chega a 35,81%.

<sup>38</sup> Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia.

Com exceção da avaliação da infraestrutura geral do curso, esses são os itens que concentram menores percentuais de avaliação positiva de todos até aqui apresentados.

A avaliação dos itens que envolvem o preparo do curso para o exercício profissional mostra, de um lado, que o curso propiciou à maioria dos egressos a vivência do pensamento crítico, do trabalho em equipe e, de maneira geral, que os preparou para a integração na vida profissional. No entanto, questões mais específicas que surgem durante a ação pedagógica do professor, como a capacidade de resolver problemas concretos, não foram tão bem avaliadas, sugerindo que os egressos em atividade laboral encontram desafios para os quais os cursos não os prepararam. O mesmo se aplica à capacidade de tomar decisões, fundamental para a resolução de problemas, que não foi tão bem avaliada pelos egressos, fornecendo pistas de que os cursos não parecem ter auxiliado os egressos a desenvolver a autonomia necessária para que se sintam preparados para uma plena ação pedagógica, enfrentando os desafios diários do exercício docente.

Em síntese, neste estudo, os egressos avaliaram positivamente o curso, mas teceram críticas quanto à preparação oferecida para o exercício profissional. Resultado semelhante foi encontrado por Santos (2005). Os 27 egressos do curso de licenciatura plena em matemática da PUCRS, do período de 2000 a 2003, consideraram o curso muito bom, mas 34% deles se manifestaram decepcionados com o preparo do curso para a ação no magistério.

Finalizando a segunda parte da avaliação do curso, foi perguntado aos egressos qual era seu nível de interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura em música/educação musical. As respostas obtidas são apresentadas na Tabela 26.

Tabela 26 – Nível de interesse em trabalhar como professor(a) de música ao concluir o curso de licenciatura em música/educação musical

Nível de interesse	Percentual (%)
Muito alto	22,79
Alto	33,02
Médio	24,65
Baixo	8,37
Muito baixo	5,58
Não tinha interesse.	4,19
Sem resposta	1,40
Total	100,00

Os dados indicam que 95,75% dos egressos tinham algum interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura. No entanto, somente pouco mais da metade dos egressos (56,60%) tinha interesse alto ou muito alto em fazê-lo. Somados, os percentuais de egressos com interesse baixo, muito baixo e sem interesse em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura totalizam 18,40%.

Cabe lembrar que a principal razão apontada pelos egressos para a escolha do curso de licenciatura em música/educação musical, conforme antes apresentado, foi o gosto pela música, assinalada por 74,64% deles. Além disso, 35,21% dos egressos apontaram como razão para sua escolha a possibilidade de profissionalização como músico/musicista. A possibilidade de profissionalização como professor de música foi assinalada por 54,46% dos egressos, percentual muito próximo aos 56,60% de egressos que informaram ter interesse alto e muito alto em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura.

## **7 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS**

Considerando, como revela a literatura (cf. CERESER, 2003, 2004; DEL-BEN, 2012; MORATO, 2009; TRAVASSOS, 1999) que muitos estudantes de música iniciam seu percurso de atuação profissional durante e até mesmo antes de iniciar o curso de graduação, e, também, que o processo de inserção profissional não é linear (ALVES, 2003; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012), este trabalho procurou esboçar o percurso profissional dos egressos, examinando sua atuação profissional em três períodos distintos: antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical; durante o curso; e atualmente, isto é, após a conclusão do curso, especificamente na época da coleta de dados.

Também foi considerada a multiplicidade de atividades desenvolvidas por estudantes e profissionais da área de música, apontada pela literatura. Morato (2009), por exemplo, constatou que estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) atuavam em vários espaços, como conservatórios estaduais mineiros, escola livre de música, aulas particulares, escola de educação básica, banda de música, vida noturna da cidade, estúdio de gravação, com destaque para as atuações como músico intérprete e como professores, o que denota “a multiatividade que caracteriza o modo social de construção da profissão em música” (MORATO, 2009, p. 262). Com base nesse e em outros estudos (CERESER, 2004; DEL-BEN, 2012; PIMENTEL, 2015; TRAVASSOS, 1999, XISTO, 2004), a atuação profissional dos egressos foi abordada neste trabalho a partir de três categorias: o trabalho como professor de música, na educação básica e em outros espaços educativos; o trabalho em outras atividades na área de música; e o trabalho em outra área que não a música. Os resultados são apresentados a seguir.

### **7.1 Atuação profissional antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical**

Ao serem indagados se trabalharam antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical, 150 egressos (69,77%) responderam afirmativamente. Destes, 100 egressos (66,23%) afirmaram ter trabalhado como professor de música; 132 egressos (87,42%), em outras atividades relacionadas com a música e 78 egressos (51,66%), em outra área que não a música.

Cabe lembrar que, como antes informado, a formação musical dos egressos aqui investigados teve início antes de seu ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical, formação que pode lhes ter capacitado ou ter sido suficiente para que iniciassem seu percurso de atuação profissional na área antes mesmo da graduação.

Aos 100 egressos que responderam ter trabalhado como professor de música, foi solicitado que indicassem seus espaços de atuação profissional, que são apresentados na Tabela 27, a seguir.

Tabela 27 – Espaço(s) de atuação como professor de música antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical

Espaços	Respondentes (N)	Percentual (%)
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil	2	2,00
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	3	3,00
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	1	1,00
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio	1	1,00
Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares	4	4,00
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil	8	8,00
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	7	7,00
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	3	3,00
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio	3	3,00
Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares	5	5,00
Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)	81	81,00
Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	56	56,00
Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	51	51,00
Projetos culturais e/ou sociais	35	35,00
Instituição de ensino superior	3	3,00
Outro	5	5,00
Total de respondentes	100	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Como demonstra a tabela acima, os espaços que registram os maiores percentuais são aqueles que, geralmente, não exigem que o professor seja licenciado. A grande maioria dos egressos que atuavam como professor de música o fazia em aulas particulares, que contabilizam 81% das respostas. Em seguida, os espaços mais citados foram a escola especializada de música, com 56%; outros espaços não formais de ensino, com 51%; e projetos culturais e/ou sociais, com 35%.

Os percentuais de atuação nas diferentes etapas da educação básica são iguais ou inferiores a 8%, considerando tanto a rede pública de ensino

quanto a rede privada. Ao observar a distribuição dos egressos entre as etapas, tem-se que o maior percentual é encontrado na educação infantil (8%), seguida do ensino fundamental (anos iniciais), com 7%, ambos da rede privada de ensino.

Como, pela legislação, a educação básica exige que seus professores sejam licenciados, a presença dos egressos nesse espaço antes da conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical pode ter relação com o fato de parte deles ter concluído outro curso de graduação. Cabe lembrar que cinco egressos (8,06%) afirmaram ter realizado cursos de Pedagogia e Letras e Letras Inglês/Português, dois egressos (3,23%), cursos de Educação Artística (com habilitação em Artes Plásticas e Artes Cênicas), e dois egressos (3,23%), Licenciatura em artes visuais. Conforme visto nos estudos sobre a presença/ausência do professor de música na escola, é frequente que profissionais de outras áreas, especialmente os professores formados em educação artística, assumam o ensino de música na escola. É possível, ainda, que os egressos que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental tenham concluído o nível médio na modalidade normal, possibilidade que tem caráter especulativo, visto não ter sido investigada neste trabalho.

Outro espaço que exige uma graduação concluída e, na maioria das vezes, também cursos de mestrado e doutorado, é o ensino superior, espaço que foi indicado por três egressos (3% dos respondentes).

Os dados sobre a atuação profissional dos 132 egressos (87,42%) que informaram ter trabalhado em outras atividades relacionadas à música antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical estão dispostos na Tabela 28, a seguir. Como indica a tabela, as atividades são variadas, sendo as mais frequentes as de execução musical, especialmente, nesta ordem, intrumentista (77,44%), integrante de coro ou grupo vocal (37,59%), cantor(a) (33,08%) e integrante de banda ou orquestra de baile (33,08%).

Tabela 28 – Atividades relacionadas à música que os egressos exerciam antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical

Atividades	Respondentes (N)	Percentual(%)
Instrumentista	103	77,44
Cantor	44	33,08
Integrante de coro ou grupo vocal	50	37,59
Integrante de banda ou orquestra de baile	44	33,08
Integrante de banda marcial	15	11,28
Integrante de orquestra sinfônica	13	9,77
Integrante de fanfarra	6	4,51
Regência de coro	17	12,78
Regência de banda	10	7,52
Regência de orquestra	3	2,26
Compositor	27	20,30
Arranjador	25	18,80
Diretor artístico	5	3,76
Organizador de eventos (festivais, shows)	12	9,02
Produtor fonográfico	10	7,52
Produtor executivo (empresário ou agente)	2	1,50
Técnico de som	16	12,03
Técnico de estúdio de ensaio ou gravação	13	9,77
Musicoterapia	3	2,26
Outra(s)	9	6,77
Total de respondentes	132	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

A atuação dos 78 egressos que declararam ter trabalhado antes do ingresso no curso de licenciatura em outra área que não a música se caracteriza por uma diversidade de áreas e atividades. Diante da heterogeneidade das respostas fornecidas, optei por reuni-las por áreas afins. As atividades informadas, em sua maioria, caracterizam-se como serviços técnicos e administrativos ou prestação de serviços e não exigem diploma de curso superior. Alguns egressos indicam atuação no campo do ensino, incluindo o campo das artes, que totaliza o maior percentual, de 14,11%. A indicação de trabalhos que exigem curso superior pode estar relacionada com a realização de outro curso de graduação, apontada por 62 egressos (28,83%), e, dentre eles, 25 egressos (40,32%) que realizaram cursos em diferentes áreas do conhecimento. As atividades profissionais

foram reunidas por proximidade de áreas para melhor visualização, conforme demonstrado na Tabela 29. As atividades profissionais que não puderam ser reunidas em áreas afins foram agrupadas como "outras", quais sejam: banco; ciências contábeis; direito – advogada e oficial de justiça; agronomia; estagiária em psicologia clínica, escolar e organizacional; posto de gasolina; correios, militar; cantora; barman em Pubs; segurança; freelancer; faxineira; shopping e biblioteca pública; aprendiz de administração, auxiliar de vendas; escritório/administrativa/contábil – operador de máquina; escritório de advocacia, de comunicação/ jornalismo e galeria de artes plásticas.

Tabela 29 – Atuação em outra área antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical

Outra área	Respondentes (N)	Percentual (%)
Professor (professor de física no ensino médio, aulas, magistério, educação infantil, educação – séries iniciais, professora de inglês, aulas de inglês e traduções, artes plásticas, artes visuais)	11	14,10
Vendas	9	11,54
Área de tecnologia (audiovisual, vídeo, desenhista de redes de telecomunicações, área Técnica de eletrônica, computação, tecnologia, informática)	7	8,98
Administrativo, administrativo de agência de turismo, secretária	7	8,98
Gastronomia, alimentação, comércio de alimentos, prestação de serviços relacionados à alimentação e caixa de restaurante, restaurante	6	7,69
Técnico químico, química, farmácia e bioquímica, farmácia, musicoterapia e dependência química	5	6,41
Comércio	4	5,13
Mecânica industrial, metalurgia, soldador, construção civil (pedreiro)	4	5,13
Auxiliar de almoxarifado, atendente, office boy,	3	3,85
Centro de Formação de Condutores, manobrista,	2	2,56
Brindes e decoração de eventos, recreação infantil	2	2,56
Outras	18	23,07
Total	78	100,00

## 7.2 Atuação profissional durante o curso de licenciatura em música/educação musical

Ao serem indagados se trabalharam durante o curso de licenciatura em música/educação musical, 187 egressos (86,97%) responderam

afirmativamente, mostrando que mais egressos trabalharam durante o curso do que antes, cujo percentual foi de 69,77% (150 egressos). Essa diferença de percentuais pode sugerir que o ingresso no curso de licenciatura abriu portas para o mercado de trabalho.

Dos 187 egressos que afirmaram ter trabalhado durante o curso de licenciatura, 158 egressos (84,49%) informaram ter atuado como professor de música; 144 egressos (77,01%), em outras atividades relacionadas com a música; e 57 egressos (30,48%), em outra área que não a música. Comparativamente à atuação profissional antes do ingresso, apenas o percentual de egressos que atuaram em outra área que não a música diminuiu.

A Tabela 30 apresenta os espaços de atuação profissional dos 158 egressos que trabalharam como professor de música durante o curso de licenciatura em música/educação musical.

Tabela 30 – Espaços de atuação como professor de música durante o curso de licenciatura em música/educação musical

Espaços	Respondentes (N)	Percentual (%)
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil	5	3,16
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	10	6,33
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	10	6,33
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio	11	6,96
Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares	8	5,06
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil	22	13,92
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	14	8,86
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	7	4,43
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio	3	1,90
Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares	15	9,49
Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)	117	74,05
Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	90	56,96
Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	71	44,94
Projetos culturais e/ou sociais	59	37,34
Instituição de ensino superior	5	3,16
Outro	8	5,06
Total de respondentes	158	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Na tabela acima, os espaços que registram os maiores percentuais são os mesmos identificados na tabela 27, que descreve a atuação dos egressos como professor de música antes do ingresso no curso de licenciatura. Os espaços mais citados também se apresentam na mesma ordem: o espaço mais frequente são as aulas particulares, que contabilizam 74,05% das respostas, seguido de escola especializada de música, com 56,96% das respostas; outros espaços não formais de ensino, com 44,94%; e projetos culturais e/ou sociais, com 37,34%.

Em relação à atuação nas diferentes etapas da educação básica, o que se observa, em comparação com o trabalho anterior ao ingresso no curso, é o aumento dos percentuais, especialmente na rede pública de ensino, no ensino médio, seguido dos anos finais do ensino fundamental e dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso pode estar relacionado com a presença de professores na escola sob o regime PSS (Processo Seletivo Simplificado)<sup>39</sup>, em vigor na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), em que os licenciandos em música podem ser contratados para assumir a função de professor na escola, especialmente no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, etapas da educação básica sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação.

Ao se observar a distribuição dos egressos entre as etapas, o maior percentual, mais uma vez, é encontrado na educação infantil da rede privada de ensino (13,92%), seguido pelos percentuais de atividades extracurriculares e do ensino fundamental (anos iniciais) (8,86%), ambos também na rede privada de ensino.

Os dados sobre a atuação profissional em outras atividades relacionadas à música dos 144 egressos (77,01%) que informaram ter trabalhado durante o curso de licenciatura em música/educação musical estão dispostos na Tabela 31, a seguir. Mais uma vez, todas as atividades elencadas no questionário foram assinaladas pelos egressos, sinalizando que eles continuaram, durante o curso de licenciatura, a realizar as atividades que realizavam antes do ingresso no curso.

As atividades mais frequentes são as de execução musical, do mesmo modo como foi observado em relação às atividades musicais exercidas antes do início da graduação. As atividades que alcançaram maior percentual também são as mesmas, com uma pequena alteração na sua ordem:

---

<sup>39</sup> O Processo Seletivo Simplificado – PSS é destinado a selecionar profissionais para atuarem em estabelecimentos da rede pública estadual de ensino e rede conveniada, exclusivamente para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as aulas ou vagas existentes em todo o território estadual, mediante Contrato em Regime Especial - CRES, regulado pela Lei Complementar n.º 108/2005, Decreto Estadual n.º 451 2/2009, Decreto Estadual n.º 7116/2013 e legislações correlatas. <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2016/edital262016gsseed.pdf> acessado em 05 de setembro de 2016.

intrumentista (67,36%), cantor(a) (37,50%), integrante de coro ou grupo vocal (36,11%) e integrante de banda ou orquestra de baile (30,56%).

Tabela 31 – Atuação em outras atividades relacionadas com a música durante o curso de licenciatura em música/educação musical

Atividades	Respondentes (N)	Percentual (%)
Instrumentista	97	67,36
Cantor	54	37,50
Integrante de coro ou grupo vocal	52	36,11
Integrante de banda ou orquestra de baile	44	30,56
Integrante de banda marcial	9	6,25
Integrante de orquestra sinfônica	15	10,42
Integrante de fanfarra	3	2,08
Regência de coro	22	15,28
Regência de banda	7	4,86
Regência de orquestra	3	2,08
Compositor	37	25,69
Arranjador	33	22,92
Diretor artístico	9	6,25
Organizador de eventos (festivais, shows)	18	12,50
Produtor fonográfico	9	6,25
Produtor executivo (empresário ou agente)	3	2,08
Técnico de som	9	6,25
Técnico de estúdio de ensaio ou gravação	8	5,56
Musicoterapia	2	1,39
Outra(s)	12	8,33
Total de respondentes	144	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Considerando a variedade de atividades assinaladas e seus percentuais, supõe-se que os egressos atuaram em mais de uma atividade musical durante o percurso da graduação, o que já se evidenciou no trabalho

anteriormente à graduação. A multiatividades identificada por Morato (2009) caracteriza a atuação dos egressos no campo da música tanto antes do ingresso no curso de licenciatura quanto durante o mesmo.

Em relação ao trabalho em outra área durante o curso de licenciatura em música/educação musical, o percentual de respostas (30,46%), que corresponde a 57 egressos, foi menor do que aquele obtido em relação ao trabalho anterior ao ingresso no curso, que foi de 51,66%, correspondente a 78 egressos. Essa diminuição, ao lado do aumento dos percentuais referentes à atuação como professor e em outras atividades no campo da música, sugere que o ingresso no curso ampliou as possibilidades dos licenciandos de atuação profissional na área de música, embora, mais uma vez, seja possível observar uma diversidade de ocupações, em sua maioria, caracterizadas como serviços técnicos e administrativos ou prestação de serviços, sem exigência de diploma de curso superior. Também é possível observar que várias atividades exercidas antes do ingresso no curso de licenciatura são mencionadas também em relação ao trabalho durante o curso.

Dos 57 egressos que trabalhavam em outra área durante o curso, 30 (52,63%) assinalaram a mesma atividade profissional exercida antes do ingresso no curso: construção civil – pedreiro, metalurgia, soldador, faxineira, atendente, segurança, office boy, militar, audiovisual, desenhista de rede de telecomunicações, vídeo, gastronomia, administrativa, administrativo de agência de turismo, comércio, vendas, brindes e decoração de eventos, centro de formação de condutores, estacionamento, farmácia bioquímica, técnico químico, aulas de inglês e traduções, professora de inglês, professor, professora de artes no ensino básico na rede particular, advogada, cantora, correios.

Entre os demais 27 egressos (47,36 %), 13 (22,80%) mudaram de atividade profissional; 14 egressos (24,56%) afirmaram trabalhar somente durante o curso em outra área, não tendo mais trabalhado em outra área após a conclusão do curso. Cabe lembrar, como já mencionado, que houve uma diminuição do trabalho durante o curso, pois 78 egressos afirmaram

trabalhar em outra área antes do curso, enquanto que somente 57 egressos trabalharam em outra área durante o curso.

Mais uma vez, as atividades profissionais foram reunidas em áreas próximas para melhor visualização, apresentadas na Tabela 32, a seguir. As atividades profissionais que não puderam ser reunidas em áreas afins foram agrupadas como "outras", quais sejam: aviação; freelancer em projetos com autoCad (telefonia); corretor imobiliário; oficial de justiça; secretaria na UFPR; correios; office boy; cantora; galeria de arte; vendas; moda; faxineira; segurança; garçom; brindes e decoração de eventos; atriz, professora da disciplina de ciências naturais e de artes, garçonete, consultoria para construção de trabalho acadêmico na área de pedagogia e antropologia, mediadora em museu; promotor, garçonete, auxiliar de cozinha, auxiliar do lar, baby sitter; produção de orquestra e auxiliar administrativo; vendas e literatura.

Tabela 32 – Atuação em outra área durante o curso de licenciatura em música/educação musical

Outra área	Respondentes (N)	Percentual (%)
Professor (aulas de inglês; ensino de língua inglesa; professora de inglês; aulas de inglês e traduções; letras; ensino das artes; professor; professora de artes no ensino básico na rede particular)	8	14,05
Área de tecnologia (audiovisual; desenhista de redes telecomunicações; vídeo; captação de áudio e vídeo, reprodução de mídias; informática)	6	10,55
Alimentação (gastronomia; cozinha vegana; serviço em restaurantes; trabalho temporário de auxiliar de cozinha; garçonete de pizzaria)	5	8,78
Artes Cênicas, narração de histórias, teatro	3	5,27
Atendente comercial; comércio	3	5,27
Metalurgia, soldador, construção civil (pedreiro)	3	5,27
Administrativa, administrativo de agência de turismo	2	3,51
Farmácia e Bioquímica, técnico químico	2	3,51
Centro de formação de condutores, estacionamento	2	3,51
Atendente de call center; atendente	2	3,51
Exército Brasileiro; militar	2	3,51
Outras	19	33,25
Total	57	100,00

Os resultados apresentados neste e no subtítulo anterior indicam uma profissionalização precoce dos egressos, visto que a maioria deles informou

ter iniciado seu percurso de inserção profissional antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical ou durante o mesmo. Os resultados também indicam que essa inserção profissional não se dá somente no campo da docência em música, profissão que define a identidade dos cursos de licenciatura em música, mas em uma multiplicidade de atividades profissionais, tanto na área de música quanto em outras áreas.

### **7.3 Atuação profissional atual, após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical**

Ao considerar a atuação profissional atual dos egressos, isto é, após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical, elenquei as mesmas categorias antes escolhidas, quais sejam, o trabalho como professor de música, o trabalho em outras atividades musicais e o trabalho em outra área. No entanto, no que diz respeito ao trabalho atual como professor de música, julguei necessário um aprofundamento dessa atividade, o que me levou a dividir a categoria professor de música em professor de música na educação básica e professor de música em outros espaços, devido à relevância de aprofundar a compreensão sobre a presença/ausência do professor de música na escola da educação básica.

Ao serem questionados se trabalham atualmente, 200 egressos (93,02%) responderam afirmativamente. Destes, 64 egressos (32%) informaram atuar como professor de música na educação básica; 139 egressos (69,50%), como professor de música em outros espaços que não a educação básica; 141 egressos (70,50%), em outras atividades relacionadas com a música; e 51 egressos (25,50%), em outra área que não a música.

### 7.3.1 Atuação como professor de música na educação básica

#### 7.3.1.1 Espaços de atuação

O detalhamento da atuação dos 64 egressos (32%) que atuam como professores de música em escolas de educação básica é apresentado na Tabela 39, a seguir. Um egresso (1,56%) dentre os que afirmaram atuar como professor na educação básica não respondeu a essa questão.

Tabela 33 – Espaços de atuação como professor de música na educação básica

Espaços	Respondentes (N)	Percentual (%)
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil		
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	6	9,37
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	19	29,68
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio	19	29,68
Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares	7	10,93
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil	27	42,18
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	26	40,62
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	11	17,18
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio	6	9,37
Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares	9	14,06
Outro	10	15,62
Sem resposta	1	1,56
Total de respondentes	64	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Como demonstra a tabela acima, com exceção da educação infantil em escola da rede pública de ensino, todos os demais espaços estão sendo ocupados pelos egressos que atuam como professores de música na educação básica. Os maiores percentuais de egressos estão atuando na

educação infantil (42,18%) e nos anos iniciais do ensino fundamental (40,62%) de escolas da rede privada de ensino. Inversamente, esses são os espaços que registram os menores percentuais quando se considera a rede pública de ensino, sendo que nenhum egresso informou atuar com turmas de educação infantil em escolas públicas. Isso pode ser justificado pelo fato de esses espaços priorizarem a atuação de professores unidocentes ou professores pedagogos. Na rede pública de ensino, os maiores percentuais se referem aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio (ambos com percentuais de 29,68%), etapas a que, geralmente, se destinam os concursos públicos para professores licenciados em áreas específicas, entre elas, a música.

Os dados sugerem a escassez de concursos públicos municipais no estado do Paraná para professor de música, já que, além de não haver egressos atuando com o ensino de música na etapa da educação infantil da rede pública, apenas 9,37% dos egressos que informaram atuar como professor de música na educação básica o fazem nos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, os dados sugerem que há demanda para a contratação de professores de música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na rede privada, o que me leva a supor que, se houvesse concursos públicos, o espaço de atuação do professor licenciado em música poderia ser mais amplo.

Cabe ressaltar que, na rede pública de ensino, tanto no âmbito municipal como estadual, a contratação de professores acontece por meio de concursos públicos, ou de editais específicos para contratos temporários, como o regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Assim, os licenciados só podem atuar na rede pública mediante essas condições, diferente da rede privada, em que a contratação de professores de música independe de concursos. Percebe-se, assim, conforme discutido por Alves (2003), o papel das instituições no processo de inserção profissional, que atuam sobre a absorção de licenciados em música pelo mercado de trabalho.

Com o intuito de verificar se há diferença significativa entre os diversos momentos em que os egressos trabalharam como professor de

música na educação básica, isto é, antes do ingresso no curso de licenciatura, durante o curso e atualmente (ou após a conclusão do curso), as Tabelas 34 e 35 apresentam os dados organizados ordinalmente para as redes pública e privada de ensino, de modo a acompanhar a atuação dos egressos ao longo do tempo nesses diferentes espaços. A Tabela 36 apresenta um resumo dessa atuação, sobre o qual se desenvolveu o teste de Friedman e de comparações múltiplas, para verificar o nível de significância entre os momentos do percurso de inserção profissional dos egressos.

Tabela 34 – Atuação como professor de música na rede pública de ensino, antes do ingresso no curso de licenciatura em música, durante o curso e atualmente

Espaços de atuação	Percurso de inserção profissional		
	Antes	Durante	Atual
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil	2	5	
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	3	10	6
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	1	10	19
Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio	1	11	19
Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares	4	8	7
Total	11	44	51

Tabela 35 – Atuação como professor de música na rede privada de ensino, antes do ingresso no curso de licenciatura em música, durante o curso e atualmente

Espaços de atuação	Percurso de inserção profissional		
	Antes	Durante	Atual
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil	8	22	27
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)	7	14	26
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)	3	7	11
Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio	3	3	6
Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares	5	15	9
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>61</b>	<b>79</b>

Tabela 36 – Resumo da atuação do professor de música nas redes pública e privada de ensino, antes do ingresso no curso de licenciatura em música, durante o curso e atualmente

Redes de ensino	Percurso de inserção profissional		
	Antes	Durante	Atual
Rede pública de ensino	11	44	51
Rede privada de ensino	26	61	79

Comparando os três momentos (antes, durante e atual), por meio do teste de Friedman, verificou-se se havia uma diferença significativa (p-valor 0,02) para os pares antes/durante ou e antes/atual. Verificou-se, através da análise de comparações múltiplas, que há uma diferença significativa entre os momentos antes e atual, com um p-valor de 0,02. As outras possíveis comparações (antes/durante, durante/atual) não foram significativas, com um p-valor de 0,31.

Essa diferença significativa, entre o trabalho antes do ingresso no curso e no momento atual, demonstra que a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical influenciou a atuação profissional

dos egressos. Além disso, observando os números antes apresentados, percebe-se que, a cada período, aumenta expressivamente o número de respondentes, evidenciando um interesse crescente dos egressos pelo trabalho com professor de música na educação básica.

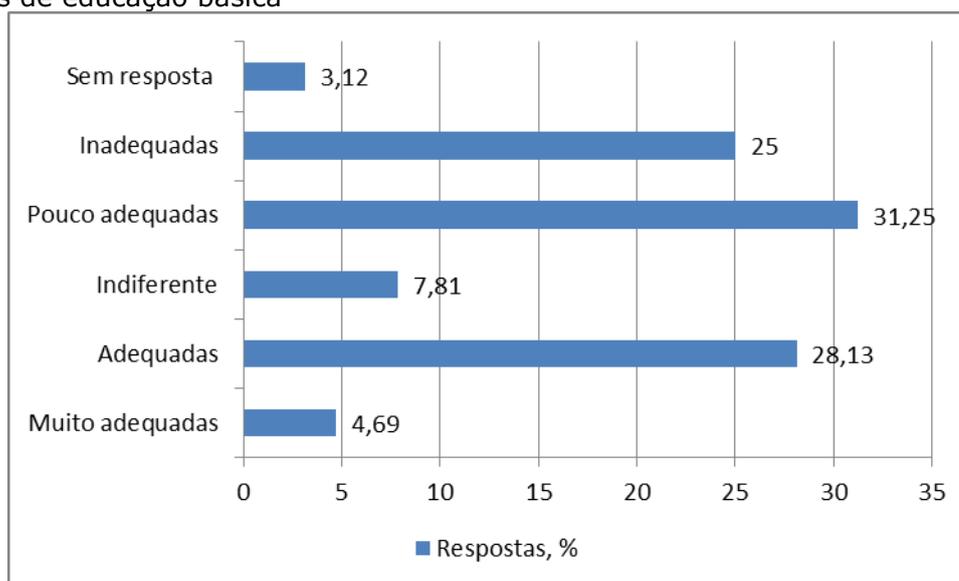
#### 7.3.1.2 Condições do trabalho como professor de música na educação básica

Além de indagar sobre os espaços profissionais que os egressos ocupam na educação básica, esta pesquisa buscou conhecer algumas das condições de trabalho desses egressos. Dois egressos, isto é, 3,12% dos que afirmaram atuar na educação básica, não responderam as questões a respeito das condições de trabalho do professor e da sua relação com o trabalho como professor de música na educação básica, sendo assinalados nos gráficos e nas tabelas como “sem resposta”.

Primeiramente, foi verificado que apenas 35,94% dos egressos que atuam como professores de música na educação básica trabalham somente em uma escola. A maior parte dos egressos atua em mais de uma escola: 43,75% informaram trabalhar em duas escolas; 9,38%, em três escolas; 6,25%, em quatro escolas; e 1,56%, em mais de quatro escolas.

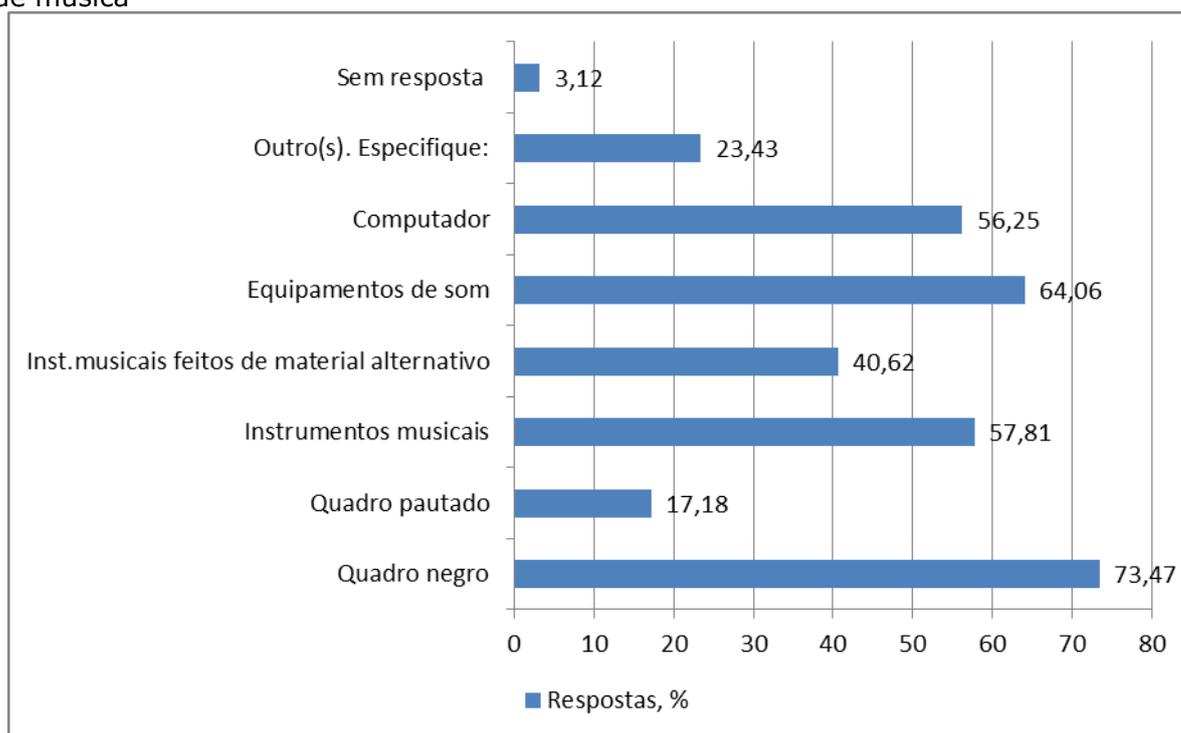
Mais da metade (54,69%) dos egressos informou que as escolas em que trabalham não contam com salas específicas de música. Em relação às instalações físicas disponibilizadas pelas escolas para as aulas de música, as considerações dos egressos são apresentadas no Gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Adequação das instalações físicas disponibilizadas para as aulas de música, nas escolas de educação básica



Como demonstra o gráfico, somente 32,82% dos egressos consideram as instalações das escolas adequadas (28,13%) ou muito adequadas (4,69%). A percepção da maioria dos egressos em relação a esse aspecto é negativa, já que a soma dos percentuais indica que 56,25% dos egressos consideram as instalações pouco adequadas (31,25%) ou inadequadas (25,00%). Esse resultado pode estar relacionado com a ausência de salas específicas de música, apontada por 54,69% dos egressos, ou, ainda, com os recursos disponíveis nas escolas para a realização das aulas de música, apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Recursos disponíveis nas escolas da educação básica para a realização das aulas de música



Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

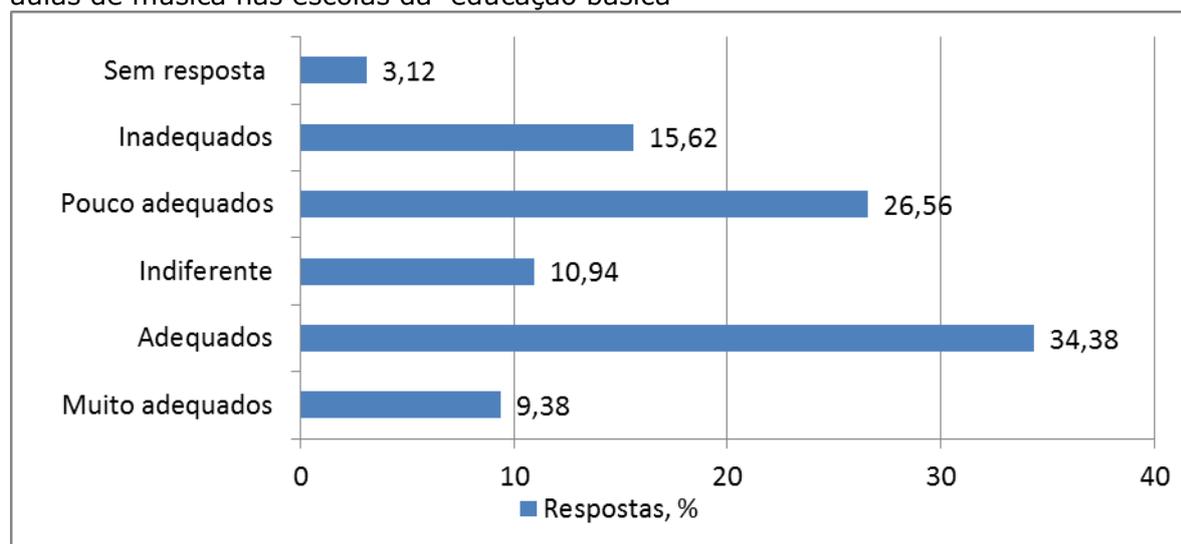
Na alternativa “outro”, os egressos especificaram recursos diversos, como data-show, quadro para projeção, lousa digital, TV, TV pendrive<sup>40</sup> (disponível nas escolas estaduais do Paraná) e rádio, além de materiais didáticos, como lápis de cor, giz de cera, rádio, cds, livros, livros didáticos de música e arte, CDs e sala informatizada com programa de edição de partituras.

Apesar de mais da metade dos egressos ter informado poder contar com computador, instrumentos musicais e equipamentos de som nas escolas em que atuam, além de outros equipamentos e materiais, esses recursos não são considerados adequados por 43,55% dos respondentes, que os consideram pouco adequados (26,56%) ou inadequados (15,62%), como se vê no Gráfico 13, a seguir. Esse percentual é muito próximo do percentual

<sup>40</sup> A TV pendrive, também chamada de monitor educacional e de TV Multimídia, é um equipamento que possui algumas especificações diferentes da TV que conhecemos. Além dos atributos de uma TV comum, entradas para DVD, VHS e saídas para caixas de som, a TV pendrive possibilita a exibição de arquivos digitalizados de áudio, imagem e vídeo através da entrada para mídias de armazenamento, como cartão de memória (usados em máquinas fotográficas e filmadoras digitais) e pendrive (dispositivo de armazenamento de arquivos). <http://tvpendriveeducacao.blogspot.com.br/ehttp: Acesso dia 10 /09 /2016>.

de egressos que parecem satisfeitos com os recursos disponíveis, pois, somando os percentuais das alternativas adequados (34,38%) e muito adequados (9,38%), chega-se a 43,76%. Para 10,94% dos egressos, esses recursos são indiferentes.

Gráfico 13 – Adequação dos recursos (materiais e equipamentos) disponibilizados para as aulas de música nas escolas da educação básica



Os resultados apontados são similares aos do estudo de Xisto (2004), cujos licenciados em música por ela pesquisados relataram dificuldades quanto à infraestrutura e à adequação do espaço físico para a realização das aulas de música.

#### 7.3.1.3 Relação dos egressos com o trabalho como professor de música na educação básica

Tendo em vista considerações da literatura da área de educação musical acerca da motivação dos licenciados para atuar como professor de música da educação básica, os egressos foram indagados sobre alguns aspectos da sua relação com o trabalho docente. A exigência do trabalho como professor de música na educação básica atualmente, para a maioria dos egressos (53,13%), é compatível com a capacitação recebida no curso de licenciatura em música/educação musical. Para 26,56% dos egressos, essa exigência é inferior à recebida no curso, enquanto que somente 17,19% dos egressos percebem-na como superior à recebida durante a

graduação. A maioria dos egressos, portanto, parece se sentir preparada para lidar com as demandas do trabalho docente em escolas de educação básica, o que pode ter relação com a avaliação positiva do curso por parte da maioria dos respondentes desta pesquisa. É preciso ressaltar, entretanto, que a atuação do professor não depende somente da formação, pois outros fatores podem influenciar a qualidade de seu trabalho na escola, entre eles, questões de infraestrutura e recursos, como abordados no item anterior.

Apesar da maioria parecer se sentir bem preparada para a atuação profissional, isso não garante reconhecimento profissional, pois somente 48,44% dos egressos informaram se sentir socialmente reconhecidos como professores; 6,25% não se sentem reconhecidos e 42,19% se sentem reconhecidos somente às vezes.

A falta de reconhecimento como professor de música na educação básica pode ser um dos fatores que leva parte dos egressos a querer exercer, no futuro, outras atividades profissionais. Os projetos profissionais para o futuro, dos 64 egressos que atuam como professores de música na educação básica, são apresentados na Tabela 37. Dois egressos (3,12%) não responderam a essa questão.

Tabela 37 – Projetos profissionais para o futuro, do professor de música na educação básica

Projetos profissionais	Percentual (%)
Cursar pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado/doutorado) para progresso na carreira.	57,81
Cursar pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização) para progresso na carreira.	32,81
Continuar atuando na área de música, mas em outras atividades profissionais.	42,18
Permanecer no emprego em que está atualmente.	32,81
Mudar de emprego, mas continuar atuando como professor de música.	32,81
Mudar para outra área profissional.	15,62
Outro(s)	23,43
Sem resposta	3,12

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Como se vê na tabela acima, a qualificação aparece como um projeto profissional relevante, pois a maioria dos egressos (57,81%) assinalou a

realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* para progresso na carreira, enquanto 32,81% projetam a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em relação ao trabalho atual, 32,81% dos egressos que atuam como professor de música na educação básica afirmaram querer permanecer no emprego em que estão atualmente, enquanto o mesmo percentual de egressos afirmou querer mudar de emprego, mas continuar atuando como professor de música. No entanto, um percentual expressivo de egressos não parece satisfeito com o trabalho atual como professor de música na educação básica, já que 42,18% informaram querer continuar atuando na área de música, mas em outras atividades profissionais e 15,62% pretendem mudar para outra área profissional.

Na alternativa "outro", os egressos explicitaram outros projetos, que também os afastam da educação básica, como realizar mais um curso de graduação em música, dar continuidade à carreira de cantora, atuar no ensino superior, abrir a própria escola de música, ter outra formação profissional, entre outros.

### 7.3.2 Atuação como professor de música em outros espaços que não a educação básica

Dentre os egressos que trabalham atualmente, 139 egressos (69,50%) afirmaram atuar como professor de música em outros espaços que não as escolas da educação básica. Os espaços de atuação desses egressos são apresentados na Tabela 38.

Tabela 38 – Espaços de atuação do professor de música

Espaços de atuação	Respondentes (N)	Percentual (%)
Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)	91	65,46
Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	71	51,07
Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	50	35,97
Projetos culturais e/ou sociais	44	31,65
Instituição de ensino superior	11	7,91
Outro	07	5,03
Total de respondentes	139	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Na tabela acima, os espaços que registram os maiores percentuais são os mesmos identificados quando se analisou a atuação dos egressos tanto antes do ingresso no curso de licenciatura quanto durante o curso. Os espaços mais citados também se apresentam na mesma ordem antes encontrada: o espaço mais frequente são as aulas particulares, com 65,46% das respostas, seguido de escola especializada de música, com 51,07% das respostas; outros espaços não formais de ensino, com 35,97%; e projetos culturais e/ou sociais, com 31,61%.

Na alternativa "outro", os egressos especificaram tanto espaços em que atuam como professores, como "aulas em meu home estúdio", "escola Montessoriana que tem música e inglês", "escola de artes cênicas como professora de canto", quanto outras atividades profissionais, como estúdio de gravação, shows e coordenação de cultura do Sesc.

A Tabela 39, a seguir, apresenta um resumo da atuação dos egressos como professores de música em outros espaços que não a educação básica, em três momentos distintos: antes do ingresso no curso de licenciatura, durante o curso e atualmente (isto é, após a conclusão do curso). A atuação em outros espaços é expressiva, como se vê pelos percentuais até aqui apresentados, nos diferentes momentos da vida profissional dos respondentes. Os dados foram organizados ordinalmente, para a realização dos testes estatísticos qui-quadrado, Friedman e de comparações múltiplas.

Tabela 39 – Trabalho como professor de música em outros espaços que não a educação básica, antes do ingresso no curso de licenciatura, durante o curso e atualmente

Espaços	Percurso de inserção profissional		
	Antes	Durante	Atual
Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)	81	117	91
Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)	56	90	71
Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)	51	71	50
Projetos culturais e/ou sociais	35	59	44
Instituição de ensino superior	3	5	11
Outro	5	8	10
Total	231	350	277

Ao se aplicar o teste de Friedman, verificou-se que há uma diferença significativa, com 5% de significância, entre antes, durante e atual, com um p-valor de 0,029, ao se considerar o somatório dos momentos pesquisados. Pelo teste de comparações múltiplas, verificou-se que há uma diferença significativa, com 5% de significância, entre antes e durante, com um p-valor de 0,008. Há também uma diferença significativa, a 10% de confiança, entre antes e atual, com o p-valor de 0,06. Não há diferença significativa entre durante e atual, com o p-valor de 0,252. O teste qui-quadrado indica se há diferença significativa entre cada espaço, cujo valor é  $p < 0,0001$ . Portanto, há uma diferença significativa em cada um dos momentos.

Os testes apontam uma diferença significativa entre os três momentos, evidenciando que os egressos se movimentaram profissionalmente durante esses períodos, visto que o somatório de cada período se apresenta com valores diferentes.

O menor valor encontrado no momento atual (277), em comparação ao valor referente a durante o curso (350), pode sinalizar que os egressos, após terem se formado, encontraram outros espaços de atuação profissional, como os da educação básica, que, como visto, aumentou entre o momento antes do ingresso no curso e o momento atual.

### 7.3.3 Atuação em outras atividades no campo da música

Dentre os egressos que trabalham atualmente, 141 egressos (70,50%) afirmaram atuar em em outras atividades relacionadas com a música, conforme dados da tabela 40, a seguir.

Tabela 40 – Atuação em outras atividades relacionadas com a música, no trabalho atual

Atividades	Respondentes (N)	Percentual (%)
Instrumentista	94	66,67
Cantor	53	37,59
Integrante de coro ou grupo vocal	28	19,86
Integrante de banda ou orquestra de baile	30	21,28
Integrante de banda marcial	8	5,67
Integrante de orquestra sinfônica	7	4,96
Integrante de fanfarra		
Regência de coro	30	21,28
Regência de banda	7	4,96
Regência de orquestra	9	6,38
Compositor	49	34,75
Arranjador	45	31,91
Diretor artístico	15	10,64
Organizador de eventos (festivais, shows)	22	15,60
Produtor fonográfico	22	7,09
Produtor executivo (empresário ou agente)	11	7,80
Técnico de som	13	9,22
Técnico de estúdio de ensaio ou gravação	10	7,09
Musicoterapia	2	1,42
Outra(s)	20	14,18
Total de respondentes	141	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

Em relação às atividades relacionadas à música exercidas pelos egressos, todas as atividades elencadas foram contempladas no trabalho atual, embora algumas tenham se sobressaído em relação a outras. Exemplo disso é atividade de instrumentista, que foi sempre a mais escolhida, e a única que alcançou um percentual de mais de 50%, nos três momentos pesquisados: 77,44%, 67,36% e 66,67% respectivamente.

A atuação profissional dos egressos em diversas atividades na área de música também foi constatada por Xisto (2004), em pesquisa com 16 licenciados em música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os licenciados em música investigados pela autora atuavam em diversos espaços além da educação básica, como conservatórios de música, ensino superior, aulas particulares de instrumento, bandas e fanfarras, exercendo diferentes atividades nesses espaços.

#### 7.3.4 Atuação em outras áreas

Dentre os egressos que trabalham atualmente, 51 egressos (25,50%) informaram atuar em outras áreas que não a música. Dentre os egressos que trabalham, o percentual daqueles que trabalham em outra área tende a diminuir ao longo do tempo. A maior diferença, entretanto, é verificada quando se comparam os percentuais referentes à atuação antes do ingresso no curso, que contabiliza 78 egressos (51,66%) e durante o curso, que contabiliza 57 egressos (30,48%). A redução do percentual após a conclusão do curso é menos expressiva. As atividades especificadas pelos egressos são apresentadas na Tabela 41, a seguir.

Mais uma vez, é possível observar uma diversidade de ocupações, em sua maioria, caracterizadas como serviços técnicos e administrativos ou prestação de serviços, sem exigência de diploma de curso superior. Também é possível observar que várias atividades exercidas antes do ingresso no curso de licenciatura e durante o mesmo são novamente mencionadas em relação ao trabalho após a conclusão do curso. As áreas foram reunidas por proximidade para melhor visualização das atividades profissionais, demonstradas na Tabela 41, a seguir. As atividades profissionais que não

puderam ser reunidas em áreas afins foram agrupadas como "outras", quais sejam: vendas; moda; organização de eventos; brinquedos pedagógicos; luteria; artesanato; correios; coaching; atendimento ao cliente; bolsista de doutorado em tecnologia; ministro de confissão religiosa (pastor); barista; área contábil/fiscal; área mais voltada ao curso de bacharelado em piano; guincheiro; produção dos meus próprios projetos musicais; prestação de serviços relacionados à alimentação; auxiliar de lavanderia; serviço público (seguridade social).

Tabela 41 – Atuação em outra área, atualmente

outra área	Respondentes (n)	Percentual (%)
Ensino de arte, educação, professor de línguas, professor de inglês, ensino de língua inglesa, suporte bilíngue; aulas de inglês e montessori, educador infantil; artes visuais, matemática, filosofia	11	21,57
Fotografia e vídeo, vídeo, informática, desenvolvimento de software, técnico de computadores, audiodescrição	6	11,77
Teatro, literatura e teatro, musicoterapia e teatro, literatura, cinema	5	9,80
Auxiliar administrativo, administração de condomínios, auxiliar administradora	3	5,88
Representante comercial, comércio, comércio varejista	3	5,88
Direito/Advocacia, Direito – Oficial de justiça	2	3,92
Químico, farmácia	2	3,92
Outras	19	37,26
Total	51	100,00

A Tabela 42, a seguir, apresenta os motivos, assinalados pelos 51 egressos, que os levaram a trabalhar em outra área, mesmo após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical.

Tabela 42 – Motivo(s) que levaram os egressos a trabalhar em outra área

Motivos	Percentual (%)
Baixa remuneração na área de música	54,90
Condições de trabalho precárias na área de música	33,33
Falta de oportunidades na área de música	33,33
Necessidade de complementação de salário	27,45
Falta de concurso público específico para professor de música na cidade em que resido.	17,65
Falta de tempo, porque ainda estudo ou trabalho em outra área.	9,80
Nunca tive interesse em atuar como professor de música.	9,80
Falta de concurso público específico para professor de música no estado em que resido.	7,84
Nunca tive interesse em atuar na área de música.	0,00
Outro(s)	37,25

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa.

Como indica a tabela acima, o motivo mais frequentemente apontado pelos egressos é a baixa remuneração na área de música (54,90%), seguido por condições de trabalho precárias e falta de oportunidades na área de música, ambos assinalados por 33,33% dos respondentes, o que reforça a ideia de precariedade do mercado de trabalho em música, discutida por diversos autores (ver PIMENTEL, 2015). Além disso, 27,45% dos egressos informaram que atuam em outra área em função da necessidade de complementação de salário.

Baixa remuneração e condições de trabalho precárias, além da ausência de concurso público, têm sido apontadas como fatores que dificultam a inserção profissional de professores (AKKARI; TARDIF, 2011). Entretanto, a falta de concursos públicos, tanto municipais quanto estaduais, foi apontada por um percentual bem inferior de egressos, respectivamente, por 17,65% e 7,84%. Cabe lembrar que 82,32% dos respondentes moram no estado do Paraná e, destes, 81,36% residem nas cidades sedes dos cursos de licenciatura em música/educação musical, isto é, nas cidades de

Curitiba, Londrina, Maringá e Ponta Grossa. As secretarias municipais de educação dessas cidades ainda não promovem concursos públicos para admissão de professores de música. A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por sua vez, promove concursos para professor de arte, e não para professor de música.

Comparados com as outras alternativas, os percentuais menores referentes à falta de concurso público podem ter relação com o fato de que, como antes apresentado, somente pouco mais da metade do total de egressos participantes desta pesquisa (55,81%) informou ter interesse alto ou muito alto em trabalhar como professor de música ao concluir o curso de licenciatura. Nesse sentido, 9,80% dos respondentes justificaram o trabalho em outra área pela falta de interesse em atuar como professor de música, como se vê na tabela acima. No entanto, a alternativa "nunca tive interesse em atuar na área de música" não foi assinalada por qualquer egresso, evidenciando o interesse dos egressos pela área de música, mesmo entre aqueles que atuam profissionalmente em outra área. Cabe lembrar que a razão mais frequentemente apontada pelos egressos para a escolha do curso de licenciatura em música/educação musical foi o gosto pela música, assinalada por 73,95% deles. Além disso, 34,88% dos egressos informaram ter escolhido o curso pela possibilidade de profissionalização como músico/musicista.

Na alternativa "outro", que soma 37,25% de respostas, os egressos apontaram motivos que reforçam a percepção de precariedade do mercado de trabalho, como o salário menor do professor de música em relação à outra área de atuação e a desvalorização da profissão de músico, além de problemas pessoais e interesse e atuação em outras áreas.

#### **7.4 Condições de trabalho atuais**

Para ampliar o conhecimento sobre a atuação profissional dos egressos após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical, os egressos que afirmaram trabalhar atualmente foram solicitados a responder questões referentes às suas condições de trabalho, mais especificamente,

sobre vínculo empregatício, carga horária de trabalho e renda mensal. Três egressos (1,5%) não responderam a essas questões.

Os dados referentes ao vínculo empregatício dos egressos são apresentados na Tabela 43.

Tabela 43 – Vínculo empregatício dos egressos

Vínculo empregatício	Percentual (%)
Trabalhador autônomo	49,50
Empregado	40,00
Empresário/Microempresário	20,00
Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)	12,50
Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado	11,50
Trabalhador voluntário	6,50
Trabalhador cooperado	2,00
Estagiário com remuneração	2,50
Outro	2,50
Sem resposta	1,5

Quase a metade dos egressos que trabalham (49,50%) o fazem como trabalhadores autônomos, o que é uma das características do trabalho na área de música (ver PIMENTEL, 2015). Esse alto percentual pode ter relação com a atuação em atividades musicais diversas, de 70,50% dos egressos, e, ainda, com o fato de que a maior parte dos egressos que atuam como professor de música o faz em outros espaços que não a escola de educação básica (69,50%), o que pode sugerir precariedade também no campo da educação musical, algo que precisa ser investigado mais aprofundadamente em trabalhos futuros. Por outro lado, considerando os percentuais obtidos nas diferentes alternativas, é possível que parte desses trabalhadores autônomos também tenham ocupações com outro tipo de vínculo.

Considerando a precariedade indicada na literatura, é positivo que 40% dos egressos tenham informado estar empregados e outros 20% atuem como empresários ou microempresários, mas chama a atenção o baixo percentual de servidores públicos concursados (12,50%) e mesmo

servidores públicos em contrato temporário, substituto ou designado (11,50%). Tendo em vista que os cursos de licenciatura habilitam seus egressos para atuar como professores, esses percentuais sinalizam que são poucos os licenciados em música/educação musical participantes desta pesquisa que foram absorvidos pelas redes públicas de educação. Como antes mencionado, 32% dos egressos que trabalham atualmente são professores da educação básica, número quase três vezes maior que o de egressos que se declaram servidores públicos concursados. Na alternativa "outro", os egressos indicaram vínculo como estudante ou bolsista de mestrado e atuação como professor em escola de música sem vínculo.

A carga horária semanal de trabalho informada pelos egressos é apresentada na Tabela 44.

Tabela 44 – Carga horária semanal de trabalho dos egressos

Carga horária semanal de trabalho	Percentual (%)
Até 20 horas	29,00
De 21 a 30 horas	21,50
De 31 a 40 horas	15,50
40 horas	16,00
Acima de 40 horas	16,50
Sem resposta	1,5
Total	100

Pelos dados apresentados, o maior índice é a carga horária de até 20 horas, com o percentual de 29%, seguido de 21,50% que apontaram trabalhar de 21 a 30 horas, indicando uma carga horária relativamente baixa. Cerca de metade dos egressos (50,50%) trabalha até 30 horas semanais.

Em relação à carga horária semanal de trabalho há diferenças para as jornadas de trabalho dos professores. Os professores concursados que atuam na educação básica pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) têm jornada de 20 horas ou de 40 horas. O professor que atua como colaborador, pela mesma Secretaria, pelo contrato em regime especial (PSS-

CRES), é contratado por hora. Nas escolas da rede privada, geralmente, o professor de música entra em uma categoria de professor não regente, das chamadas aulas especiais, e também é contratado como professor horista.

A renda mensal total dos egressos que trabalham é apresentada na Tabela 45.

Tabela 45 – Renda mensal total dos egressos

Renda mensal total	Percentual (%)
Até 1 salário mínimo nacional (até R\$ 880)	9,00
Mais de 1 a 2 salários mínimos (mais de R\$ 880 a R\$ 1.760)	28,50
Mais de 2 a 3 salários mínimos (mais de R\$ 1.760 a R\$ 2.640)	23,50
Mais de 3 a 4 salários mínimos (mais de R\$ 2.640 a R\$ 3.520)	15,00
Mais de 4 a 5 salários mínimos (mais de R\$ 3.520 a R\$ 4.400)	13,00
Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.400)	9,50
Sem resposta	1,5
Total	100

A renda mensal mais frequente, como se vê na tabela acima, fica entre mais de 1 a 2 salários mínimos; 61% dos respondentes têm renda mensal de até três salários mínimos (R\$2.640,00).

Os valores da tabela acima foram comparados com valores salariais dos professores das universidades públicas estaduais do Paraná, da rede estadual de ensino, do regime PSS e da rede privada, pois esses dados são oficiais e públicos, enquanto que o salário do professor de música em escolas especializadas de música, aulas particulares e outros espaços educativos e, ainda, o salário de profissionais que exercem atividades musicais diversas apresentam variações, já que no mercado de trabalho não há valores formais fixos para esses tipos de atuação.

Na carreira do magistério público do ensino superior do Paraná, segundo dados oficiais<sup>41</sup>, o professor da categoria auxiliar (professor

<sup>41</sup> <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/2016/TabelasSalariais2016.pdf>

iniciante), recebe, como T40, para jornada de 40 horas, R\$ 3.245,83; com dedicação exclusiva, esse valor sobe para R\$ 5.031,04.

Para os professores da educação básica da rede estadual do Paraná, segundo “Tabela de vencimento básico e remuneração”, o professor T20 recebe, como salário nível I, R\$ 1.415,77, mais 24% sobre o salário de auxílio transporte (R\$ 413,01), totalizando R\$ 1.828,78, valor próximo a dois salários mínimos. O professor T40, também de nível I, recebe a importância de R\$ 2.831,54, mais o auxílio transporte de R\$ 826,02, totalizando R\$ 3.657,56, valor superior ao que recebe a maioria dos egressos que trabalham.

O professor PSS pode ser contratado para trabalhar entre 1 e 40 horas e o valor da hora-aula para o professor que é licenciado é de R\$ 15,7307, conforme demonstrado na Tabela 46. Os valores correspondentes a quatro faixas de carga horária são descritos na Tabela a seguir.

Tabela 46 – Contrato em Regime Especial - PSS – CRES: vigência janeiro/2016

Aulas semanais	Aulas mensais	Licenciatura plena R\$ 15,7307	Aux. transporte
1	4,5	70,79	20,65
10	45	707,88	206,50
20	90	1.415,76	412,99
40	180	2.831,53	825,98

O professor de música que atua na rede privada, segundo dados do Sindicato dos Professores do Estado do Paraná<sup>42</sup> (SINPROPAR), entra na categoria de professor não regente e, para cada nível de ensino, recebe um valor, conforme apresentado na Tabela 47, a seguir.

<sup>42</sup> <http://sinpropar.org.br/pisos-salariais/>

Tabela 47 – Salário dos professores não regentes

	Salário base	DSR (Descanso semanal remunerado)	Hora atividade	Total
Ed. Infantil não regente	9,96	1,66	1,39	13,01
Ensino fund./anos iniciais	10,12	1,69	1,42	13,23
Ensino fund./anos finais	12,01	2,00	1,68	15,69
Ensino médio	14,03	2,34	1,96	18,33
Ensino superior	22,32	3,72	3,12	29,16

É possível que o predomínio de salários inferiores entre o egressos que trabalham, quando comparados ao salário de professor, tenha relação com a carga horária de trabalho, já que 29% dos egressos informaram trabalhar até 20 horas e 21,50%, de 21 a 30 horas. A carga horária talvez explique porque quase metade dos egressos (48%) considera que sua remuneração está na média do mercado, enquanto que 26% a consideram abaixo da média e 10,50%, acima da média. Dos respondentes, 14% não souberam responder sobre a relação de sua remuneração com a média do mercado, o que pode ter relação com o não estabelecimento de valores para o exercício de atividades profissionais como professor em outros espaços que não a educação básica e, também, como músico, sinalizando certa precariedade desses espaços e tipos de atuação.

### 7.5 Fases de desemprego

No processo de inserção profissional, podem ocorrer fases de desemprego, por vezes, um período longo, como indica a literatura (ver ALVES, 2003; TROTTIER, 1998). Neste trabalho, então, também foram buscadas informações sobre frequência de desemprego, motivos que contribuíram para a situação de desemprego, meios de subsistência durante a fase de desemprego, medidas para aumentar as possibilidades de conseguir emprego e condições consideradas necessárias para se aceitar um

emprego. Esclareço que essas informações foram buscadas junto a todos os egressos participantes da pesquisa, e não somente junto àqueles que informaram trabalhar atualmente.

Ao serem indagados se estiveram desempregados, 63 egressos (29,30%) responderam afirmativamente. Considerando que 69,77% dos egressos já trabalhavam antes do ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical, o percentual de 29,30% não parece algo problemático, principalmente tendo em vista que a situação de desemprego aconteceu somente uma vez para a maioria dos egressos. Como informaram os egressos que estiveram desempregados, 61,90% deles ficaram desempregados uma vez; 22,22%, duas vezes; 6,35%, três vezes; 3,18%, quatro vezes; e 6,35%, mais de cinco vezes. Esses dados podem ser comparados com a pesquisa realizada por Machado (2010), envolvendo egressos dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O autor constatou que os egressos dos cursos de música estavam atuando em sua área de sua formação e, entre os cursos pesquisados, o de música foi um dos raros cursos da UFRGS cujos egressos estavam em plena atividade profissional. O autor destaca que, entre os alunos que responderam a pesquisa, não havia desempregados, embora ele não tenha diferenciado entre egressos de cursos de bacharelado e de licenciatura.

Os motivos que contribuíram para a situação de desemprego desses 63 egressos estão elencados na Tabela 48, a seguir.

Tabela 48– Motivos que contribuíram para a situação de desemprego

Motivos	Percentual (%)
Não encontrava emprego ou trabalho compatível com a sua formação.	44,44
Não encontrava emprego ou trabalho.	30,16
O salário oferecido não correspondia às suas expectativas.	30,16
Falta de concurso público na cidade em que reside.	26,98
Término do contrato de trabalho	22,22
Falta de concurso público no estado em que reside.	15,87
Rescisão do contrato de trabalho	12,70
Foi despedido.	9,52
Necessidade de cuidar de familiares.	7,94
Gravidez	4,76
Doença	1,59
Casamento	1,59
Outro	22,22

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

O principal motivo assinalado pelos egressos foi não encontrar emprego ou trabalho compatível com a sua formação, com um percentual de 44,44%. Além disso, 30,16% dos egressos informaram não ter encontrado emprego ou trabalho. Isso é problemático tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, conforme definido na LDB, e o amplo espectro de possibilidades de atuação no campo da educação musical (ver KRAEMER, 2000). A insatisfação com os salários oferecidos também contribuiu para a situação de desemprego, já que 30,16% dos egressos indicaram que “o salário não correspondia às expectativas”. Esses foram os motivos que contribuíram mais frequentemente para o desemprego dos egressos, seguidos pela falta de concursos públicos municipais (26,98%). A falta de concursos públicos estaduais foi indicada por 15,87% dos egressos. São motivos relacionados a fatores externos, que reforçam a ideia de que a inserção profissional não depende somente de fatores subjetivos, mas, também, das instituições empregadoras, como é o caso do concurso público,

cuja escassez pode retardar a inserção profissional de professores de música. Como se vê na tabela anterior, os menores percentuais encontrados são para os motivos de ordem pessoal: necessidade de tomar conta de familiares, gravidez, doença e casamento.

Na opção "outro", os egressos também apontaram motivos pessoais, como falta de motivação e autoconfiança, mudança de cidade, necessidade de dedicar tempo para o estudo, além da opção por trabalhos temporários ou como autônomo. Além desses motivos, outros sinalizam mais claramente que os egressos estavam empregados: 22,22% ficaram em situação de desemprego por término do contrato de trabalho; 12,70%, por rescisão do contrato de trabalho; e 9,52%, por demissão.

Durante os períodos de desemprego, a maioria dos egressos (73,02%) informou que contou com o apoio familiar como meio de subsistência. No estudo de Teixeira (2002), que analisou o processo de transição da universidade para o mercado de trabalho de jovens formandos e egressos, o apoio familiar foi relatado pelos egressos como forma de superar as dificuldades que encontraram ao ingressar no mercado de trabalho.

Além do apoio familiar, os egressos informaram contar com rendimentos próprios (44,44%) e salário-desemprego (9,52%). Somente 6,35% dos 63 egressos que passaram por situação de desemprego informaram não contar com qualquer outro meio de subsistência. Sete egressos (11,11%) especificaram outros meios, especialmente o trabalho como músico freelancer, além de poupança e bolsa de mestrado.

As medidas tomadas pelos 63 egressos que estiveram desempregados para aumentar as possibilidades de conseguir emprego ou trabalho são apresentadas na Tabela 49.

Tabela 49 – Medida(s) que foram tomadas para aumentar as possibilidades de conseguir emprego ou trabalho

Medidas para aumentar as possibilidades de emprego ou trabalho	Percentual (%)
Procurou cursos para complementar a formação (como línguas, informática).	28,57
Nenhuma medida	23,81
Ingressou em curso de especialização.	15,87
Reingressou no ensino superior para realizar curso em outra área.	14,29
Ingressou em curso de mestrado.	14,29
Procurou centro de emprego.	11,11
Ingressou em curso de doutorado.	1,59
Outra(s)	26,98
Total	

Total maior do que 100% porque os egressos podiam escolher mais de uma alternativa

As opções mais escolhidas, com exceção de “nenhuma medida”, indicam que os egressos investiram em sua formação, inclusive em outras áreas que não a educação musical ou a música. Na opção “outro”, várias medidas foram elencadas, como a opção pelo trabalho como autônomo e pelo trabalho em outras áreas; a medida mais frequente, entretanto, foi a busca por trabalho, por meio de envio de currículo, contato com amigos e colegas e realização de concursos e testes seletivos.

Por fim, foi perguntado ao egressos que estiveram em situação de desemprego quais são as condições consideradas necessárias para se aceitar um emprego, ao que 90,48% responderam “ter boas condições de trabalho” e 84,13%, “ter uma remuneração adequada à formação”. Somente 3,17% dos egressos assinalaram a alternativa “não é necessária qualquer condição específica”. As respostas evidenciam a preocupação dos egressos com a valorização da atuação profissional.

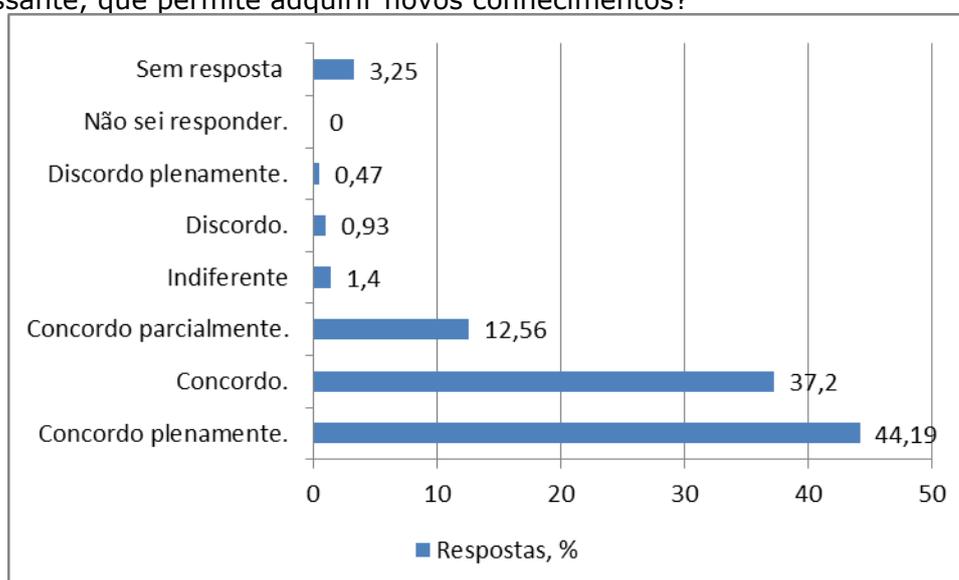
## 7.6 Satisfação profissional

Para concluir a análise da inserção profissional dos egressos, foram definidos indicadores de satisfação profissional, com base nas proposições de Alves, Azevedo e Gonçalves (2014), com o propósito de melhor conhecer

a percepção dos egressos sobre suas próprias atividades profissionais. Sete (3,25%) dos 215 egressos participantes da pesquisa não responderam as questões sobre satisfação profissional.

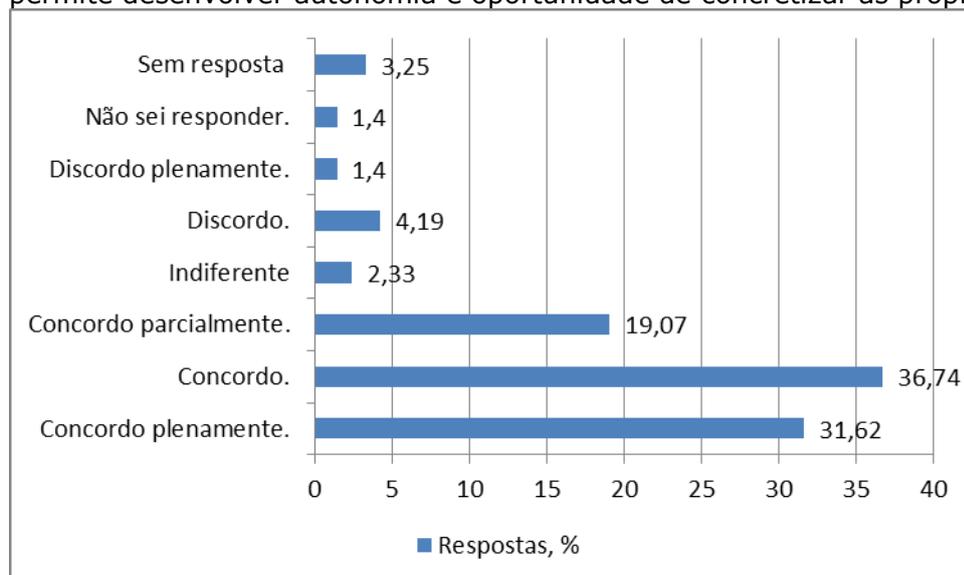
Primeiramente, os egressos foram questionados se consideram suas atividades profissionais um trabalho interessante, que permite adquirir novos conhecimentos, ao que 81,39% responderam concordar ou concordar plenamente, como mostra o Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho interessante, que permite adquirir novos conhecimentos?



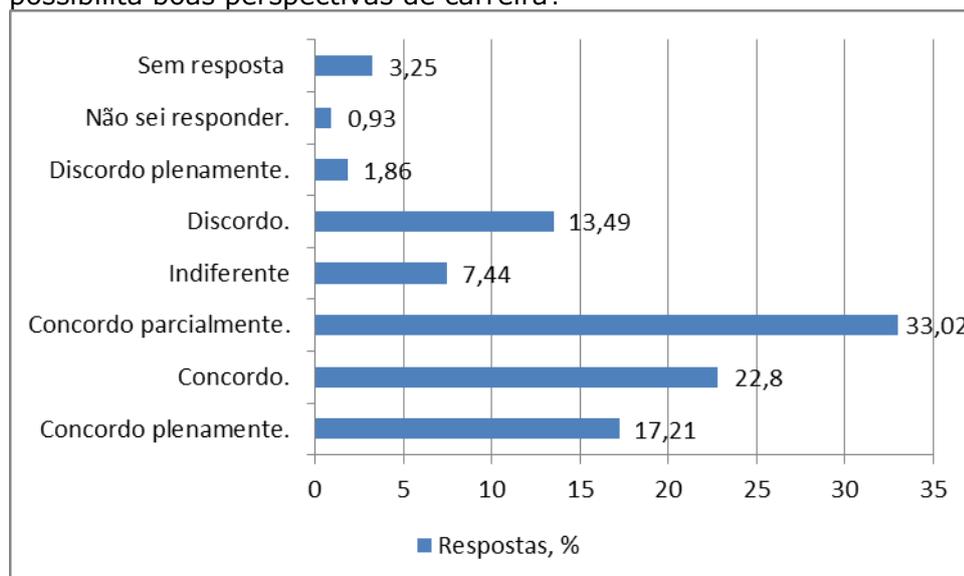
As respostas dos egressos foram semelhantes quando perguntados se exercem atividades que permitem desenvolver autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias, já que, como se vê no Gráfico 15, a seguir, 68,36% responderam concordar ou concordar plenamente.

Gráfico 15 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho que permite desenvolver autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias?



No entanto, as respostas dos egressos assumem outro perfil quando eles se posicionam sobre carreira e condições de trabalho. Quando questionados se suas atividades profissionais possibilitam boas perspectivas de carreira, somente 40,01% dos egressos disseram concordar ou concordar plenamente; 33,02% concordam apenas parcialmente, conforme os dados apresentados no Gráfico 16.

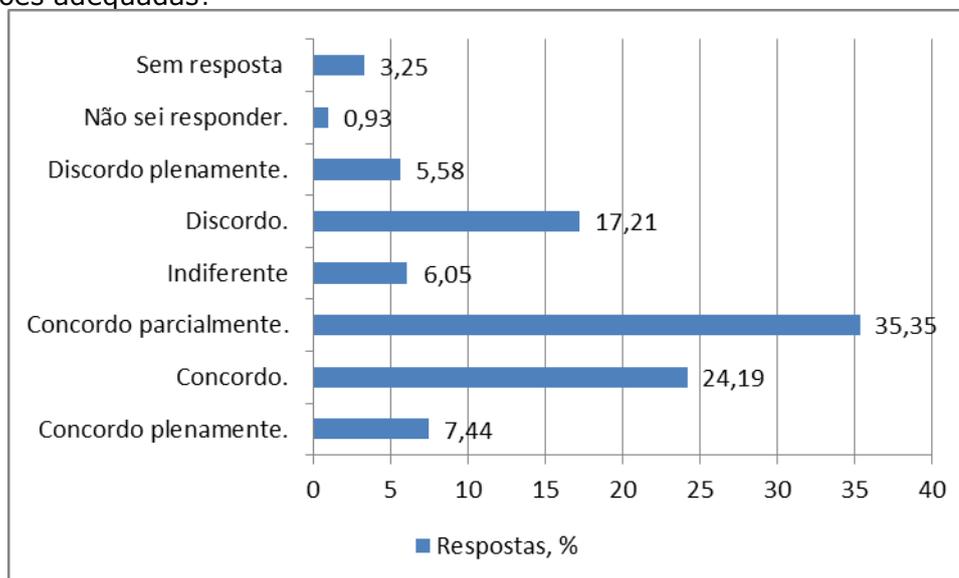
Gráfico 16 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho que possibilita boas perspectivas de carreira?



Em relação às suas condições de trabalho, apenas 31,63% dos egressos concordam ou concordam plenamente que suas atividades

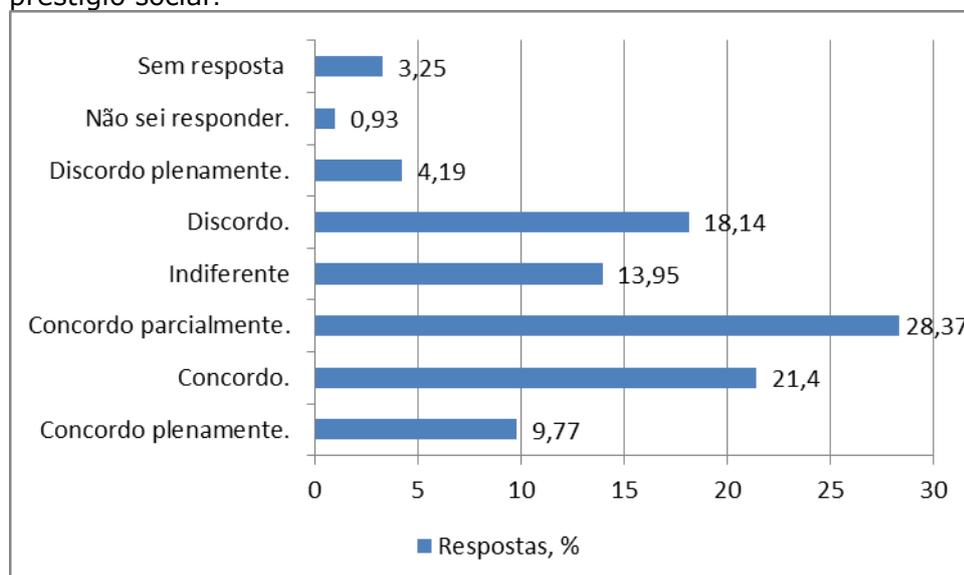
profissionais contam com condições adequadas de trabalho; 35,35% concordam apenas parcialmente, como se vê no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho com condições adequadas?



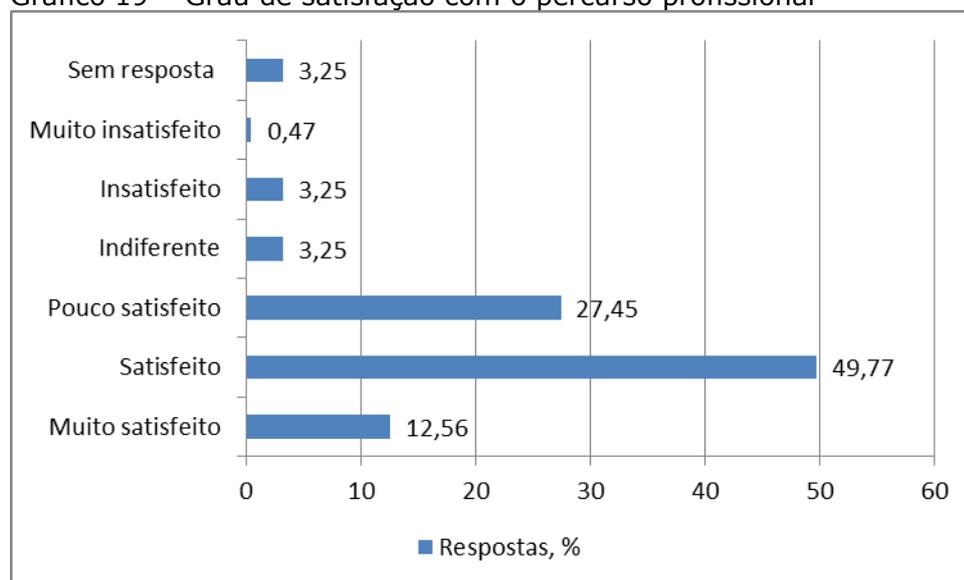
Na percepção de boa parte dos egressos, seu trabalho também não é prestigiado socialmente: apenas 31,17% responderam concordar ou concordar plenamente que exercem um trabalho com prestígio social; 28,37% concordam parcialmente e 22,33% discordam ou discordam plenamente, como mostram os dados do Gráfico 18.

Gráfico 18 – Considera a(s) atividade(s) profissional(is) atual(is) como um trabalho com prestígio social?



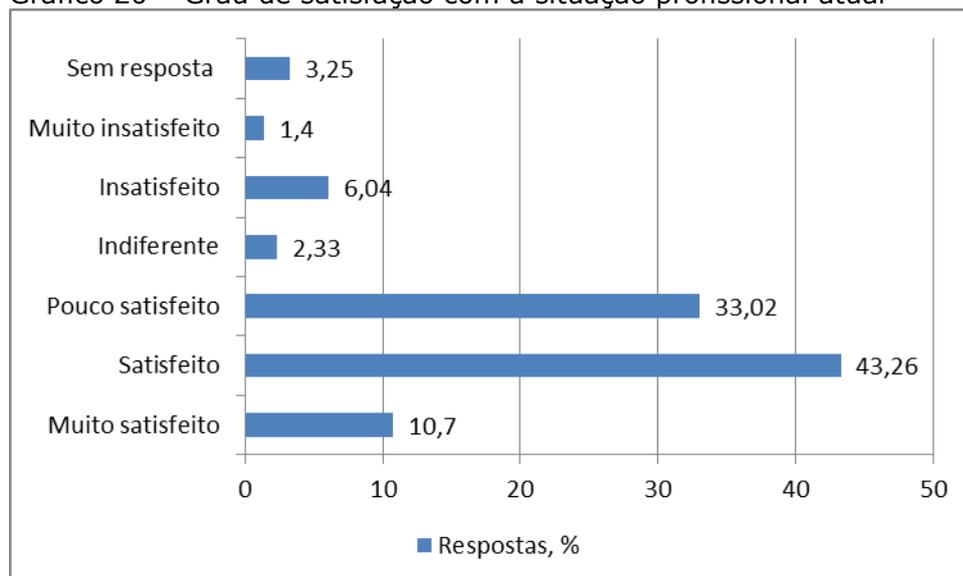
Apesar do pouco prestígio social e de condições de trabalho e perspectivas de carreira pouco favoráveis, a maioria dos egressos se diz satisfeita com seu percurso profissional e, também, com sua situação profissional atual. Como mostra o Gráfico 19, a seguir, 62,33% dos egressos se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com seu percurso profissional; 27,45% estão pouco satisfeitos e somente 3,72% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Gráfico 19 – Grau de satisfação com o percurso profissional



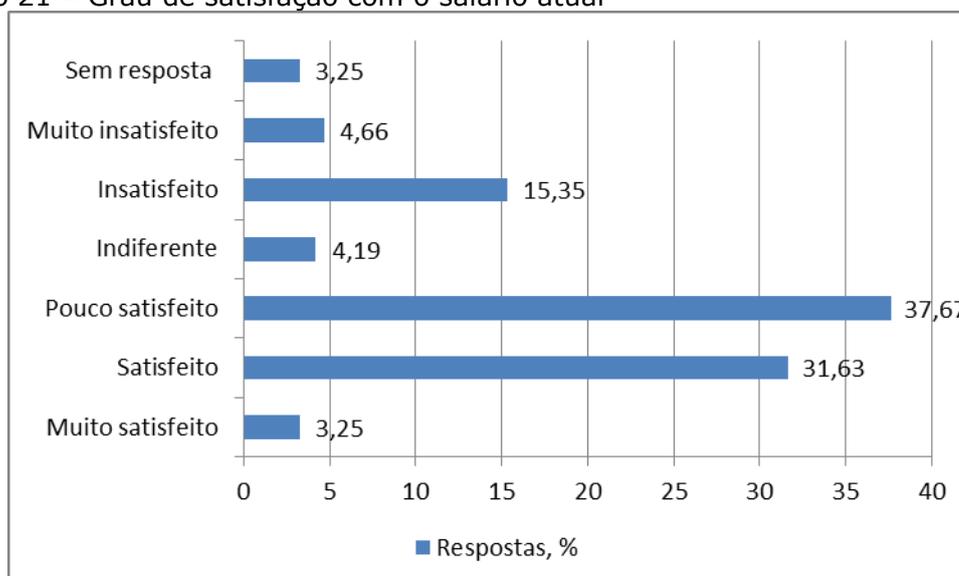
Em relação à sua situação profissional atual, conforme registrado no Gráfico 20, 53,96% dos egressos se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos; 33,02% se sentem pouco satisfeitos e somente 7,44% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Gráfico 20 – Grau de satisfação com a situação profissional atual



Em relação ao salário, entretanto, o grau de satisfação dos egressos é diferente. Embora mais egressos se sintam satisfeitos em algum grau do que insatisfeitos, como se vê no Gráfico 21, a seguir, somente 34,88% deles se sentem satisfeitos ou muito satisfeitos com seu salário, enquanto um percentual um pouco maior de egressos, 37,67%, se diz pouco satisfeito; 20,01% dos egressos estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos.

Gráfico 21 – Grau de satisfação com o salário atual



## 7.7 Perfis laborais dos egressos

Conforme observado em relação ao trabalho atual dos egressos, 200 deles (93,02%) afirmaram estar ativos profissionalmente, dos quais 64 (32%) informaram atuar como professor na educação básica, 139 (69,50%), como professor de música em outros espaços que não a escola, 141 (70,50%) atuam em outras atividades relacionadas com a música e 51 (25,50%) atuam em outra área, evidenciando uma multiplicidade de atividades profissionais, característica também encontrada entre os respondentes quanto ao trabalho antes do ingresso e durante o curso de graduação.

Com o intuito de identificar perfis laborais entre os egressos investigados nesta pesquisa, as atividades profissionais por eles informadas, bem como suas frequências, foram identificadas, o que resultou na configuração de 15 grupos distintos, apresentados na Tabela 50, a seguir.

Tabela 50 – Grupos de atividades profissionais exercidas pelos egressos que trabalham atualmente

Grupo de atividades profissionais	Professor de música na educação básica	Professor(a) de música em outros espaços que não a escola	Atua em outras atividades relacionadas com a música	Trabalha em outra área	Total de respondentes (N)	Percentual (%)
1	<b>sim</b>	não	não	não	12	6,0
2	<b>sim</b>	<b>sim</b>	não	não	8	4,0
3	<b>sim</b>	<b>sim</b>	sim	não	25	12,5
4	<b>sim</b>	<b>sim</b>	sim	sim	6	3,0
5	<b>sim</b>	<b>sim</b>	não	sim	2	1,0
6	<b>sim</b>	não	sim	não	10	5,0
7	<b>sim</b>	não	sim	sim	1	0,5
8	não	<b>sim</b>	não	não	16	8,0
9	não	<b>sim</b>	sim	não	68	34,0
10	não	<b>sim</b>	sim	sim	7	3,5
11	não	<b>sim</b>	não	sim	7	3,5
12	não	não	sim	não	9	4,5
13	não	não	sim	sim	15	7,5
14	não	não	não	sim	13	6,5
15	não	não	não	não	1	0,5
					200	100,0

A tabela acima permite verificar quantos egressos atuam exclusivamente nas atividades profissionais elencadas e as diversas combinações de atividades laborais encontradas, que resultaram nos grupos de atividades profissionais.

Considerando que os egressos são licenciados em música, isto é, foram formados para atuar profissionalmente com a docência de música, é expressivo que 162 egressos atuem como professores de música (identificados pelos grupos 1 a 11), número que corresponde a 81% dos egressos que atuam profissionalmente atualmente e a 75,35% do total de 215 egressos que constituíram a amostra desta pesquisa. Isso sinaliza que os cursos de licenciatura em música/educação musical estão cumprindo sua finalidade central de formar professores de música.

Entretanto, menos da metade dos que atuam como professores de música o faz na educação básica (grupos 1 a 7), já que, como indica a tabela acima e como antes informado, são 64 os egressos que atuam na educação básica (32% dos que atuam profissionalmente). Esse percentual é próximo ao encontrado na pesquisa de Soares et al. (2014), que verificaram que somente 28% dos licenciandos por eles investigados desejavam atuar como professores de música na educação básica.

Somente 12 egressos atuam exclusivamente como professores de música na educação básica (grupo 1), número que corresponde a 6% dos que atuam profissionalmente atualmente. As atividades profissionais dos demais egressos que atuam na educação básica configuram diversas combinações, incluindo atuação como professor de música em outros espaços, outras atividades do campo da música e outras áreas, como pode ser verificado nos grupos 2 a 7.

Cabe lembrar que a grande maioria dos egressos realizou os estágios obrigatórios do curso de licenciatura em música/educação musical na educação básica, em suas diferentes etapas. O estágio, portanto, ao menos entre os egressos aqui investigados, não parece ter sido suficiente, quando visto isoladamente, para atrair ou conduzir os licenciados para atuar profissionalmente na educação básica.

Dos 139 egressos que atuam como professores de música em outros espaços que não a escola, 16 egressos (8%) atuam exclusivamente nesses espaços (grupo 8) e os demais, em várias combinações com as demais atividades, como se pode verificar nos grupos 2, 3, 4, 5, 9, 10 e 11. Somente 36 egressos (18% dos que atuam profissionalmente atualmente) atuam exclusivamente como professores de música, seja na educação básica, seja em outros espaços educativos, como evidenciam os grupos 1, 2 e 8.

Dos 141 egressos (70,5% dos respondentes que trabalham atualmente) que afirmaram atuar em outras atividades relacionadas com a música, apenas nove deles (4,5%) atuam exclusivamente nessas atividades (grupo 12), enquanto que os demais atuam em várias combinações de atividades profissionais (grupos 3, 4, 6, 7, 9, 10 e 13).

Dos 51 egressos que afirmaram trabalhar em outra área (25,50% dos que trabalham atualmente), apenas 13 (6,5%) o fazem exclusivamente, como indica o grupo 14; os demais atuam em diferentes configurações de atividades profissionais, como mostram os grupos 4, 5, 7, 10, 11 e 13. Apenas 28 deles (grupos 13 e 14) não atuam como professores de música, número que corresponde a 14% dos licenciados profissionalmente ativos após a conclusão do curso de licenciatura.

Considerando que a inserção profissional é um processo multidimensional, influenciado por aspectos diversos, foi aplicado o teste qui-quadrado para examinar se há variáveis significativas na configuração dos diferentes perfis laborais dos egressos. Para a realização desse teste, foram reunidos os grupos com atividades profissionais assemelhadas, de modo a permitir a determinação de níveis de significância com um N igual ou superior a cinco respostas para cada categoria das variáveis escolhidas. Os grupos de atividades profissionais apresentados na Tabela 50 foram organizados em cinco perfis laborais, contemplando 172 egressos, descritos a seguir.

O Perfil 1 é constituído por três grupos de atividades e se caracteriza por contemplar egressos que informaram atuar somente como professor de música: a) professor de música educação básica; b) professor de música na

educação básica e em outros espaços educativos; c) professor de música em outros espaços educativos. O Perfil 2 é composto por um único grupo de atividades e se caracteriza pela atuação nas três atividades no campo da música, ou seja, professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, atuação em outras atividades no campo da música. O Perfil 3 é mais diverso, incluindo quatro grupos de atividades profissionais: a) professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, outras atividades no campo da música, outra área; b) professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, outra área; c) professor de música na educação básica, outras atividades no campo da música; d) professor de música na educação básica, outras atividades no campo da música, outra área. Ao Perfil 4 corresponde um único grupo de atividades profissionais, todas no campo da música: professor de música em outros espaços educativos, outras atividades no campo da música. Por fim, o Perfil 5 é constituído por dois grupos de atividades que não incluem a docência: outras atividades no campo da música; outras atividades no campo da música, outra área. Esses cinco perfis laborais envolvendo 172 egressos, com a frequência de egressos respondentes que constituem cada um deles, são apresentados na Tabela 51. O percentual na última coluna é definido em relação ao total de 200 egressos que atuam profissionalmente atualmente.

Tabela 51 – Perfis laborais dos egressos e frequência de respondentes.

Grupos de atividades	Respondentes (N)	Percentual (%)
<b>Perfil 1</b>		
Professor de música na educação básica	12	6,00
Professor de música na educação básica e em outros espaços educativos	8	4,00
Professor de música em outros espaços educativos	16	8,00
<i>Total</i>	36	18,00
<b>Perfil 2</b>		
Professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, outras atividades no campo da música	25	12,50
<i>Total</i>	25	12,50
<b>Perfil 3</b>		
Professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, outras atividades no campo da música, outra área	6	3,00
Professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, outra área	2	1,00
Professor de música na educação básica, outras atividades no campo da música	10	5,00
Professor de música na educação básica, outras atividades no campo da música, outra área	1	0,50
<i>Total</i>	19	9,50
<b>Perfil 4</b>		
Professor de música em outros espaços educativos, outras atividades no campo da música	68	34,00
<i>Total</i>	68	34,00
<b>Perfil 5</b>		
Outras atividades no campo da música	9	4,50
Outras atividades no campo da música, outra área	15	7,50
<i>Total</i>	24	12,00

Com base nas ideias sobre inserção profissional que sustentam esta pesquisa, foi definido um conjunto de variáveis para a realização do teste qui-quadrado, que são apresentadas no Quadro 1, a seguir. Para a variável vínculo empregatício, tendo em vista a preocupação que atravessa esta pesquisa, de examinar a inserção dos licenciados em música/educação musical na educação básica pública, optei somente pela escolha de servidor público e não servidor público.

Quadro 1 – Variáveis e categorias de resposta consideradas para a realização do teste qui-quadrado

Variável	Categorias			
Idade	Até 30 anos			
Gênero	Masculino	Feminino		
Raça	Branco	Pardo	Outras	
Religião	Sim	Não		
Situação Conjugal	Solteiro	Casado		
Filhos/Dependentes	Sim	Não		
Escolaridade do pai/mãe 1	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	
Escolaridade do pai/mãe 2	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	
Realização de outro curso de graduação	Sim	Não		
Realização de curso de pós-graduação	Sim	Não		
Realização de formação continuada	Sim	Não		
Vínculo empregatício	Servidor público	Não servidor público		
Carga horária semanal	Até 20h	21 a 30h	31 a 40h	Acima de 40h
Renda mensal	Até 2 salários	2 a 4 salários	mais de 4 salários	
Percepção sobre remuneração	Abaixo da média	Na média	Acima da média	
Fases de desemprego	Sim	Não		
Trabalho oferece boas perspectivas de carreira	Concordo	Discordo	Indiferente	
Trabalho tem prestígio social	Concordo	Discordo	Indiferente	
Trabalho oferece condições adequadas	Concordo	Discordo	Indiferente	
Satisfação com o percurso profissional	Insatisfeito + pouco satisfeito	Satisfeito + muito satisfeito		
Satisfação com a situação profissional	Insatisfeito + pouco satisfeito	Satisfeito + muito satisfeito		
Satisfação com o salário	Insatisfeito + pouco satisfeito	Satisfeito + muito satisfeito		
Interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura	Muito alto + alto	Médio	Baixo + muito baixo	

O qui-quadrado foi aplicado para cada um dos cinco perfis laborais anteriormente apresentados e os resultados de cada teste são apresentados, individualmente, no Apêndice D. No Quadro 2, a seguir, são indicadas as variáveis significativas identificadas em cada um dos perfis.

Quadro 2 – Resultados do teste qui-quadrado: variáveis significativas e p-valor para cada perfil laboral

Variável	p-valor				
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Idade	0,005		0,015		0,016
Gênero				0,0007	
Raça	<0,00001	0,001	0,016	<0,00001	0,004
Religião	0,020	0,003	0,0006	0,004	
Situação Conjugal					
Filhos/Dependentes	0,0002	0,009		0,001	0,0002
Escolaridade do pai/mãe 1		0,008	0,056	0,001	0,054
Escolaridade do pai/mãe 2		0,095		0,024	
Realização de outro curso de graduação	0,003	0,028		0,0004	0,041
Realização de curso de pós-graduação		0,028		0,015	0,041
Realização de formação continuada	0,096				
Vínculo empregatício	0,0002	0,003	0,003	<0,00001	0,0002
Carga horária semanal		0,013			
Renda mensal					
Percepção sobre remuneração	0,00005	0,066	0,06	0,003	
Fases de desemprego	<0,00001	0,00002	0,012	<0,00001	
Trabalho oferece boas perspectivas de carreira	<0,00001	0,014	0,002	<0,00001	0,0001
Trabalho tem prestígio social	0,0007	0,004	0,002	<0,00001	0,03
Trabalho oferece condições adequadas	0,0001	0,014	0,059	<0,00001	0,00007
Satisfação com o percurso profissional	0,001	0,007		0,045	0,007
Satisfação com a situação profissional	0,009	0,028			0,022
Satisfação com o salário	0,007		0,059	0,05	
Interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura	<0,00001	0,003		0,0002	

Para examinar como essas variáveis significativas intervêm na configuração dos diferentes perfis laborais e, assim, tentar melhor compreender a inserção profissional dos egressos participantes desta pesquisa, apresento, no Quadro 3, categorias que possibilitam detalhar melhor como cada variável intervém na configuração dos perfis laborais e suas respectivas frequências.

Quadro 3 – Variáveis e respectivas frequências de categorias significativas para cada perfil laboral

Variável	Frequência de categorias				
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
Idade	55,55% até 30 anos		52,63% até 30 anos		70,83% até 30 anos de idade
Gênero	50% masculino e 50% feminino			70,6% masculino	
Raça	77,78% brancos	68% brancos	63,16% é Branco	76,47% brancos	62,5% brancos
Religião	69,44% têm religião	80% têm religião	89,47% têm religião	67,68% têm religião	
Situação conjugal					
Filhos/Dependentes	80,56% sem	76% sem		73,53% sem	87,5% sem
Escolaridade do pai/mãe 1		12% ensino fundamental	42,1% ensino fundamental; 42,1% com ensino superior	11,76% ensino fundamental	55,16% ensino superior
Escolaridade do pai/mãe 2		48% ensino médio		47% ensino médio	
Realização de outro curso de graduação	75% não	72% não		75% não	70,83% não
Realização de curso de pós-graduação	50% sim; 50% não	72% não		64,7% não	70,83% não
Realização de formação continuada	63,89% sim				
Vínculo empregatício	80,56% não são servidores públicos	80% não são servidores públicos	68,42% não são servidores públicos	94,11% não são servidores públicos	87,5% não são servidores públicos
Carga horária semanal		52% de 31 a 40 horas			
Renda mensal					
Percepção sobre remuneração	58,33% na média do mercado	48% na média do mercado	52,63% na média do mercado	10,29% acima da média	
Fases de desemprego	83,33% não	80% não	78,95% não	67,65% não	
Trabalho oferece boas perspectivas de carreira	75% concordam	72% concordam	78,95% concordam	48,53% concordam	79,17% concordam
Trabalho com prestígio social	58,33% concordam	76% concordam	79,95% concordam	64,7% concordam	58,33% concordam
Trabalho oferece condições adequadas	58,33% concordam	72% concordam	68,42% concordam	67,65% concordam	75% concordam
Satisfação com o	69,44% satisfeito +	84% satisfeito + muito		58,8% satisfeito + muito	75% satisfeito + muito

percurso profissional	muito satisfeito	satisfeito		satisfeito	satisfeito
Satisfação com a situação profissional	66,66% satisfeito + muito	72% satisfeito + muito			70,83% satisfeito + muito
Satisfação com o salário	58,33% satisfeito + muito	70% satisfeito + muito	68,42% insatisfeito + pouco	60,3% insatisfeito + pouco	
Interesse em atuar como professor de música ao conluir a licenciatura	75% com interesse alto ou muito alto	80% com interesse alto ou muito alto		57,35% com interesse alto ou muito alto	50% com interesse alto ou muito alto; 50% não

A partir das frequências apresentadas no Quadro 3, é possível perceber como certas variáveis intervêm em cada perfil laboral e, ainda, estabelecer algumas comparações entre os cinco perfis laborais.

No Perfil 1, que se caracteriza por contemplar egressos que informaram atuar somente como professor de música (professor de música na educação básica; professor de música na educação básica e em outros espaços educativos; professor de música em outros espaços educativos), apesar da feminização do magistério, já discutida neste trabalho, o gênero não é uma variável significativa, já que metade dos egressos é formada por homens e a outra metade, por mulheres. A situação conjugal também não é uma variável significativa. Tomando como base a literatura sobre inserção profissional, se poderia supor que a docência fosse uma atividade profissional mais estável e, por isso, almejada por profissionais com filhos ou dependentes. No entanto, esse perfil apresenta a segunda maior frequência de egressos sem filhos, variável significativa na configuração do perfil.

O Perfil 1 é um dos únicos perfis em que a realização de formação continuada é uma variável significativa, o que pode ter relação com as políticas educacionais, que fomentam e promovem cursos de formação continuada ou, ainda, com a necessidade de atender a demandas da atuação profissional, já que parte dos egressos, ao avaliar os cursos, sugere lacunas na sua preparação para a docência. O perfil também apresenta uma frequência expressiva, embora não significativa, de egressos que realizaram cursos de pós-graduação, quando comparado aos demais perfis.

É, também, o perfil que apresenta a menor frequência de desemprego, sugerindo que há campo de trabalho para professores de música. Em relação à remuneração, é o perfil com maior frequência de egressos que consideram que sua remuneração está na média do mercado. Por outro lado, a frequência de egressos que concordam que seu trabalho lhes confere prestígio social é menor que aquela encontrada nos perfis 2, 3 e 4, apresentando frequência igual somente à do Perfil 5. O mesmo ocorre em relação às condições de trabalho, já que é nesse perfil que se encontra a menor frequência de concordância sobre condições adequadas de trabalho. A frequência de satisfação em relação ao percurso profissional, assim como a de satisfação com a situação profissional, também é menor que aquelas encontradas nos perfis 2 e 5, apesar de a grande maioria dos egressos que compõem esse perfil ter informado ter interesse alto ou muito alto em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura, variável também significativa na configuração desse perfil, com a segunda maior frequência entre os perfis. De modo semelhante, a satisfação com o salário também é menos frequente que aquela encontrada no Perfil 2. Cerca de 80% dos egressos que compõem esse perfil não são servidores públicos, o que parece ter relação com o fato de a maioria deles não atuar na educação básica, menos ainda em escolas públicas, mas em outros espaços educativos.

O Perfil 2 é composto por egressos que atuam exclusivamente no campo da música, mas de modo mais diversificado, isto é, como professor de música na educação básica e em outros espaços educativos e, também, com outras atividades no campo da música. Essa diversidade de atividades pode ser a razão de ser esse o único perfil em que a carga horária de trabalho semanal de 31 a 40 horas foi significativa. Esse perfil é o que registra maior frequência de egressos satisfeitos tanto com seu percurso profissional quanto com sua situação profissional e seu salário e, também, maior frequência de interesse alto ou muito alto em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura. Além disso, é nesse perfil que se encontra a segunda maior frequência de condições adequadas de trabalho. Isso pode sinalizar que a atuação em atividades variadas, tanto no campo da docência, quanto no campo da música, não parece ser vista como um problema ou um

sinal de precariedade do trabalho, mas como algo que alimenta a atuação profissional.

O Perfil 3 é mais diverso, incluindo quatro grupos de atividades profissionais, como antes apresentado: a) professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, outras atividades no campo da música, outra área; b) professor de música na educação básica, professor de música em outros espaços educativos, outra área; c) professor de música na educação básica, outras atividades no campo da música; d) professor de música na educação básica, outras atividades no campo da música, outra área. Essa diversidade parece impor uma dificuldade na identificação de aspectos mais proeminentes na configuração desse perfil.

Esse perfil é o que apresenta menor frequência de egressos com até 30 anos de idade, o que pode ter relação com a atuação em outra área, já que, como se viu anteriormente, alguns egressos exerceram, antes e durante o curso de licenciatura em música/educação musical, outras atividades profissionais, algumas delas com exigência de diploma de ensino superior.

Talvez por incluir atuação em outra área é nesse perfil que também se encontra a menor frequência de egressos que não são servidores públicos. O perfil também conta com a segunda maior frequência de egressos que concordam que seu trabalho oferece boas perspectivas de carreira e a maior frequência de concordância em relação ao prestígio social do trabalho. Por outro lado, a frequência de egressos insatisfeitos com seu salário é significativa. No entanto, a satisfação com o percurso profissional e a satisfação com a situação profissional não são variáveis significativas, ao contrário do que se poderia supor em função das variáveis antes abordadas. O nível de interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura também não é uma variável significativa na constituição desse perfil, o que pode ter relação com a atuação profissional em outra área, que não a música.

O Perfil 4 engloba egressos que atuam exclusivamente no campo da música, tanto como professor de música em outros espaços educativos

quanto em outras atividades no campo da música. Não inclui, portanto, egressos que atuam na educação básica. Esse é o o único perfil em que o gênero aparece como uma variável significativa, já que a maioria dos egressos é do sexo masculino, o que remete à feminização do magistério na educação básica, mas em direção contrária ao que foi observado em relação ao Perfil 1. Esse perfil também apresenta a maior frequência de egressos que não são servidores públicos e de egressos que estiveram desempregados; menor frequência de egressos que concordam que seu trabalho oferece boas perspectivas de carreira; menor frequência de satisfação com o percurso profissional e segunda maior frequência de insatisfação com o salário. Esses aspectos podem ter relação com a atuação em atividades no campo da música, em função da precariedade do trabalho na área, como constatado por Pimentel (2015). É possível, ainda, que a maior insatisfação que caracteriza esse perfil tenha relação com a menor frequência de egressos interessados em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura, quando comparada aos outros grupos.

Por fim, o Perfil 5, que é constituído por egressos que atuam em outras atividades no campo da música e em outra área, não incluindo, portanto, a docência, apresenta a maior frequência de egressos com idade inferior a 30 anos, o que pode indicar que esses egressos ainda estejam tentando se estabilizar profissionalmente. Cabe observar que é nesse perfil que se encontra a segunda maior frequência de egressos que não são servidores públicos, não tendo, portanto, empregos com estabilidade.

A juventude maior desse grupo também pode justificar a maior frequência de egressos que concordam que seu trabalho oferece boas perspectivas de carreira e condições adequadas de trabalho, além do alto índice de satisfação com o percurso profissional e com a situação profissional e da maior frequência de egressos sem filhos ou dependentes entre os perfis. Não houve significância para a percepção sobre o salário nem para o interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura.

Os perfis laborais aqui discutidos sinalizam que a inserção profissional do egressos investigados nesta pesquisa caracteriza-se não só pela diversidade de atividades profissionais por eles exercidas, mas por uma

diversidade de fatores que influenciam suas escolhas profissionais e sua relação com o trabalho.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná, formados de 2009 a 2014. Os objetivos específicos buscaram examinar a situação profissional dos egressos; analisar a relação entre a situação profissional dos egressos e sua formação acadêmica; verificar as condições de trabalho dos egressos; e analisar o grau de satisfação com o trabalho que exercem.

O *survey por* questionário autoadministrado via internet se mostrou adequado para realizar esta pesquisa exploratória e descritiva, permitindo uma ampla coleta de dados sobre os egressos. No entanto, encontrei dificuldades para obter os nomes e endereços de *e-mail* dos egressos, o que se deu por meio de contato com as IES, pois os registros acadêmicos são organizados de maneiras diversas e, em muitos casos, a informação se limitava apenas ao nome do egresso. Considero que a criação e a consolidação de sistemas de acompanhamento de egressos nas universidades são fundamentais para o estabelecimento de bases de dados, não apenas para fins de pesquisa, como também para subsidiar a elaboração de estratégias para o desenvolvimento do ensino superior, não apenas em cursos de licenciatura em música/educação musical, mas em todas as áreas de conhecimento.

O questionário contemplou aspectos diversos, incluindo características sociodemográficas, percurso formativo e atividade laboral, possibilitando não só conhecer as atividades profissionais exercidas pelos licenciados, mas, também, construir um perfil do egresso e identificar variáveis que podem influenciar sua inserção profissional. Considero, portanto, que o questionário se mostrou válido como ferramenta de obtenção de dados, atendendo aos objetivos da pesquisa.

A obtenção das respostas ao questionário se deu em sucessivas tentativas por meio de mensagens via *e-mail* e *Facebook*, o que determinou o nível apropriado de respondentes para a obtenção da amostra deste

estudo. No entanto, considero que o tempo destinado à coleta de dados deve ser ampliado em pesquisas como esta, pois recebi muitas mensagens de egressos tentando participar da pesquisa, porém, já havia sido encerrada a pesquisa de campo, cujo período de tempo foi da ordem de sessenta dias.

Os resultados desta pesquisa me permitiram verificar que o perfil sociodemográfico dos egressos é preponderantemente jovem, com idade inferior a 30 anos, de raça/etnia branca, maioria masculina, de escolaridade superior à dos pais, situação conjugal muito próxima entre solteiros e casados, residindo, em sua maioria, nas próprias cidades onde são ofertados os cursos de licenciatura em música/educação musical. Comparando-se esse perfil com os dados do Censo de 2010, tem-se que há semelhança em relação à faixa etária e à escolaridade superior à dos pais; entretanto, no que diz respeito à raça/etnia não há aderência com o perfil brasileiro, embora se aproxime mais ao do estado paranaense. A maioria masculina é compatível com dados de pesquisas sobre cursos de formação de professores de música, todavia, divergem de informações acerca de cursos de licenciatura brasileiros, tradicionalmente com maioria feminina.

Em relação à situação profissional dos egressos, muitos já trabalhavam na área da música, tanto como professor de música como em outras atividades musicais, e, ainda, em outra área, antes do ingresso no curso de licenciatura, sinalizando uma inserção precoce no mercado de trabalho. Esse exercício profissional se manteve durante o curso de graduação, inclusive aumentando o número de egressos que atuavam como professor de música e em outras atividades na área de música, o que me leva a considerar que o ingresso na graduação amplia significativamente a capacidade de buscar espaços no mercado de trabalho.

Essa inserção profissional precoce, que parece caracterizar a área de música, como indica a literatura revisada neste trabalho, não é observada naquelas atividades profissionais que exigem diploma de curso superior para o seu exercício. A inserção dos egressos no mercado de trabalho, mesmo antes de se tornarem acadêmicos, evidencia a não linearidade do processo de inserção profissional (ALVES, 2003).

Atualmente, 93,02% dos egressos que participaram da pesquisa trabalham, dentre os quais 32% atuam como professor de música na educação básica; 69,50%, como professor de música em outros espaços educativos que não a educação básica; 70,50%, em outras atividades relacionadas com a música; e 25,50%, em outra área que não a música. No trabalho exercido atualmente, isto é, após a conclusão do curso, os egressos mantêm um perfil de atuação profissional similar à situação vivenciada antes e durante a graduação. Em todos esses períodos é marcante o perfil de atuação em múltiplas atividades, sendo que, após a conclusão do curso, é preponderante o trabalho como professor de música, já que 81% dos egressos que trabalham atualmente o fazem por meio da docência de música. Isso sinaliza que os cursos de licenciatura em música estão cumprindo sua finalidade central de formar professores de música. Outra constatação relevante deste trabalho é que a maioria dos egressos não tem passado por fases de desemprego, mostrando que os licenciados em música/educação musical têm conseguido se inserir no mercado de trabalho.

Há que ressaltar, entretanto, que a educação básica é um espaço ainda pouco ocupado pelos egressos aqui investigados, o que parece ter relação com o fato de não haver, no estado do Paraná, concursos públicos (estadual e municipais) específicos para professor de música, o que dificulta sua inserção profissional nos espaços escolares públicos do Paraná. Esse é um fator institucional que parece influenciar a inserção profissional dos egressos, isto é, um fator que não depende do sujeito. Por outro lado, é preciso lembrar que a inserção profissional dos professores depende também de seus anseios, desejos, vontades e estratégias de inserção no mercado de trabalho (AKKARI; TARDIF, 2011).

Destaco, porém, que, embora o número de egressos atuando na educação básica seja reduzido, os egressos, em sua maioria, apresentam projetos profissionais para o futuro que envolvem qualificação profissional e indicam o desejo de continuar atuando como professor de música. Considerando que a inserção profissional também está relacionada com os projetos individuais (VINCENS, 1981), tem-se, portanto, a possibilidade de que esse número venha a aumentar.

A partir dos resultados referentes tanto à atuação dos egressos como professores de música na educação básica como em outros espaços educativos não escolares, está claro que os egressos aqui investigados atuam preponderantemente como professores de música, mostrando aderência entre formação e atuação profissional e, ainda, que os mesmos tiveram uma formação superior que lhes propiciou condições para lidar com as demandas da atuação como professor de música. Nessa direção, os respondentes avaliaram positivamente o curso de licenciatura, o que faz sentido em função de sua escolha profissional, mas apontaram críticas quanto ao preparo para o exercício da profissão. Esses resultados são compatíveis com achados de estudos em outras áreas do conhecimento, em que os egressos avaliam positivamente o curso realizado, mas encontram dificuldades no processo de inserção profissional, atribuindo ao mercado de trabalho e/ou a outros fatores as dificuldades enfrentadas. Este estudo mostrou que as críticas apresentadas pelos egressos quanto ao preparo do curso para o exercício profissional podem ser avaliadas dentro da perspectiva de formação de professores no enfrentamento e busca de soluções para preparar os professores para os desafios constantes de sua profissão.

No que diz respeito à atuação em outras atividades do campo da música, embora presente tanto antes do curso, quanto durante o mesmo e após a sua conclusão, não se caracteriza como atividade exclusiva para a grande maioria dos egressos, já que somente 12% dos que trabalham atualmente o fazem somente no campo da música. Isso significa que as atividades musicais estão presentes na vida profissional dos egressos, mas acompanhadas, de forma geral, da docência em música, visto o pequeno percentual de egressos que atuam exclusivamente no campo da música. Em relação à atuação em outra área, somente 6,5% dos egressos que trabalham atualmente se dedicam exclusivamente à outra área.

Ao considerar as condições de trabalho no que tange ao vínculo empregatício, percebo que há um risco na atividade de professor de música, principalmente por atuar como autônomo, visto que esse tipo de vínculo não

está coberto pela legislação trabalhista, o que leva a uma precarização da atividade, como indicado na literatura (PIMENTEL, 2015).

A carga horária semanal de trabalho dos egressos não parece relevante no que concerne à inserção profissional, visto que há uma grande fragmentação de horas trabalhadas pelos respondentes. É significativo, entretanto, o número de egressos que se dizem insatisfeitos com sua condição salarial. Considero que, do ponto de vista da inserção profissional, a variável salário produza um efeito multiplicador para o profissional da música, justificando, de certa forma, a multiplicidade de atividades que ele desempenha, mesmo porque esse indicador é fortemente apontado pelos egressos que atuam em áreas diversas à música. Pode-se ainda mencionar que essa atuação não é regulada por atividade sindical, o que pode interferir no piso salarial da categoria de músicos.

Uma constatação relevante desta pesquisa é que há poucos egressos que afirmaram terem tido períodos de desemprego, denotando que os licenciados em música têm encontrado espaço no mercado de trabalho.

No que diz respeito à satisfação profissional, os resultados indicam que há uma heterogeneidade nas respostas dos egressos, pois, por um lado, os respondentes indicam índices positivos de satisfação em relação a questões como as possibilidades de o trabalho permitir novos conhecimentos, ser interessante, permitir autonomia e desenvolver suas ideias, percurso profissional e trabalho. Por outro lado, foram encontrados índices negativos de satisfação para aspectos como perspectiva de progressão na carreira, condições adequadas para a realização do trabalho, sentimento de prestígio social e nível salarial corrente. Isso torna evidente que a satisfação profissional é complexa, pois está relacionada tanto a questões de foro individual como coletivo, o que é aderente com a perspectiva da inserção profissional como um processo multidimensional.

Considero que este trabalho respondeu à questão inicial da pesquisa, pois os espaços de atuação dos egressos representados pela amostra foram identificados, bem como outros aspectos relacionados ao trabalho que é realizado, como satisfação profissional e condições de trabalho. Além disso, por meio dos testes de significância, foi possível identificar fatores que

influenciam a inserção profissional dos egressos que participaram desta pesquisa.

Considero que, a partir dos resultados deste estudo, haja uma contribuição para reflexões acerca da formação dos professores de música, visto que esta investigação trouxe dados acerca das necessidades que a vida laboral exige, pois os egressos não se dedicam exclusivamente à atuação como professores na educação básica, cuja formação é a prioridade indicada na legislação educacional.

Sugiro que este trabalho seja replicado em outros estados a fim de mapear a inserção profissional de outros licenciados em música e que estudos semelhantes sejam conduzidos com gestores estaduais e municipais, com o intuito de perceber as dificuldades encontradas para o estabelecimento de concursos públicos que podem estar a dificultar a inserção profissional dos licenciados em música.

Ainda considerando os concursos públicos para professores, sugiro, também, que investigações semelhantes a esta sejam conduzidas em estados ou municípios que estejam promovendo concursos para professores de música. Há que se considerar, para estudos futuros, locais onde os concursos dessa natureza estejam ocorrendo para, com isso, avaliar se a inserção dos licenciados e os aspectos adjacentes à atividade profissional estão presentes.

Independentemente dos espaços profissionais ocupados pelos egressos envolvidos nesta pesquisa, é fato que os mesmos, em sua grande maioria, estão inseridos no mercado de trabalho, preponderantemente como professores de música, indicando o alto potencial de absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho. Por outro lado, parte da amostra apresenta necessidades que não vêm sendo atendidas de modo suficiente, tais como condições de trabalho e nível salarial, o que demanda novas investigações sobre a profissão docente em música.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary V. Educação básica: campo de atuação profissional em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, São Paulo, 2008. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8. CD-ROM.

AKKARI, Abdeijalil, TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al. (Orgs). *Formação e profissão docente*. Araraquara, SP. Editora Junqueira & Marin, p. 124- 141, 2011.

ALMEIDA, Cristiane M. G. de. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 49-56, set. 2005.

\_\_\_\_\_. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p.45-53, set. 2010.

ALMEIDA, Jane S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.96, p.71-78, fev.1996.

\_\_\_\_\_. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.

ALMEIDA, Maria Sidalina. A transição da escola para o mundo do trabalho constituída em objecto de estudo: uma abordagem teórico-metodológica. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 385-400, set-dez., 2014.

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar. 2005

ALVES, Helder Pereira. A música nas escolas de Mossoró-RN: um estudo junto à Rede Municipal de Ensino. 121f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2011.

\_\_\_\_\_. A formação dos professores de Arte/Música da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10, Recife, 2011; ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DOS PROFESSORES DE MÚSICA DOS IF'S, 1, Recife, 2011 e FÓRUM PERNAMBUCANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, Recife, 2011. *Anais...* Recife: ABEM, 2011. p. 15-25. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_nord\\_esteabem\\_2011\\_1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_nord_esteabem_2011_1.pdf). Acesso em jul. 2016.

ALVES, Mariana Gaio. A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e

Tecnologia. 484f. *Tese* (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa (NOVA), Lisboa, 2003.

ALVES, Mariana G.; Azevedo, Nair R.; Goncalves, Teresa N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 365-382, abr./jun. 2014.

ALVES, Natália. *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999 – 2003*. UNIVERSIDADE DE LISBOA. Relatório. Lisboa, 2005.

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, p.18-27,2012.

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 65-73,mar. 2008.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, Florianópolis, 2003. *Anais...*Florianópolis: ABEM, 2003. p. 586-594.

AZEVEDO, Maria Cristina de C. C.; SCARAMBONE, Denise C. F. O perfil acadêmico dos alunos do Curso de Música da Universidade de Brasília – UnB In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. Pirenópolis. *Anais...*Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1710-1719. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp). Acesso em agos.2016.

BABBIE, Earl: *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: 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.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 41-48, set. 2002.

\_\_\_\_\_.A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p.17-24, mar. 2003.

BIASOLI, Carmen Lúcia A. *A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação*. Campinas, : Papyrus, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_.Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_.Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985,e10.778, de 24 de novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 13.278 de 02 de maio de 2016*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, referente ao ensino da arte. Brasília: 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev.2014.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Resolução CNE/CP 2/2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: fev.2014.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP 2/2015 Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em mar. 2016.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB 2/2016. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em ago. 2016.

CÂMARA, Ana Maria Chagas Sette. A formação e a atuação do profissional fisioterapeuta: um estudo com egressos da UFMG (1982-2005). 158f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo/Horizonte/MG, 2006.

CARMELO, Karen Caroline Borges. O ensino de música na Rede Municipal de Educação de Maringá: o currículo e a assessoria de Arte. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16, Blumenau, 2014. *Anais...* Blumenau: ABEM, 2014. s/p. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sul/regional\\_sul/paper/view/478](http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/478). Acesso em jul.2016.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos da licenciatura. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS, 2003

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 27-36, set. 2004.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: *SEMINÁRIO DA REDESTRADO-Regulação educacional e trabalho docente*, 6, Rio de Janeiro, 2006. Rio de Janeiro:UERJ, 2006.p.1-16.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education* .4.ed. Routledge 11 New Fetter Lane, London,1994.

CONTI, Fátima. *Muitas Dicas Laboratório de Informática ICB-UFPA*. Última alteração em: 31 de março de 2011. Disponível em:<http://www.cultura.ufpa.br/dicas/biome/biopdf/bioqui>. Acesso em set. 2016.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, Taís. Porque venho à universidade? Motivação para os cursos de licenciatura em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. *Anais...*Pirenópolis, 2013. p. 1710-1719. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp). Acesso em agos.2016.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado e Lordelo, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: Dazzani, Maria Virgínia Machado e Lordelo, José Albertino Carvalho (Orgs). *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de Programas*. Salvador: EDUFBA, p. 15-22, 2012.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, dimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.8, p. 29-32, 2003.

\_\_\_\_\_. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

\_\_\_\_\_. Formar o professor/formar-se professor: ideias de licenciandos para pensar a licenciatura em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 20, Florianópolis, 2010. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 391-395. Disponível em <http://www.anppom.com.br/publicacoes/anais-da-anppom>. Acesso em fev.2014.

\_\_\_\_\_. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p. 51-61, 2012.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, n.7, p. 23-36, 2001.

ERTEL, Daniele I.; WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. A educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul: Uma Investigação em Escolas Públicas de Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 73 a 86. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp). Acesso em jul. 2016.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p.21-29, mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Currículos de música: uma proposta da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. *Revista Nupeart*, Florianópolis, v.4, n.4, p. 1-26, set. 2006

FIGUEIREDO, Sergio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. *Opus*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 257-274, jun. 2012.

FIGUEIRÔA, Arthur de S; MONTEIRO; Dielton P. M.; ABREU, Delmary V.de. Mapeamento dos professores de música que atuam nas escolas de educação básica das cidades de Brasília e Cruzeiro/DF. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 13, Campo Grande, 2014. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2014. s/p. Disponível em: [http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_coeste/regional\\_coeste/paper/view/783](http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_coeste/regional_coeste/paper/view/783). Acesso em set. 2016.

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

FRAGA, Cecília et.al. Encuesta. In: SAUTU, Ruth et.al. *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: articulación entre la teoría, los métodos y la técnicas*. Compilado por Ruth Sautu. Buenos aires, Lumiere, 2007, p. 392.

FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREITAS, Andréa Martins de. As competências na atuação do profissional egresso da licenciatura em ciências biológicas da UNESC: uma análise dos anos de 2002-2005. 124f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma/ SC, 2007.

GALLAND, Olivier. Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours plus tardives, mais resserrées. *Economie et statistique*, n. 337-338, p. 13-36, 2000.

GARCIA, Maria Manuela. A. et. al. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIBBONS, Jean Dickinson. *Nonparametric Methods for Quantitative Analysis*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1976.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17, São Paulo, 2007. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007, s/p. Disponível em <http://www.anppom.com.br/publicacoes/anais-da-anppom>. Acesso em jun.2016.

GOMES, Solange Maranhão. A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico- pedagógicas. 177f. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia(UFBA), Salvador/BA, 2008.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 87-92, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 39-47, mar. 2007.

HARDER, Rejane et. al. Panorama do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Aracaju, Sergipe. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, Goiânia, 2010. *Anais...Goiânia*: ABEM, 2010. p.1763-1775. CD-ROM.

HENTSCHKE; Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane et.al. (Org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre, UFRGS: Editora da Universidade, p. 47-64, 2000.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto et.al. *Metodologia de pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HIRSCH, Isabel B. Música nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: um *survey* com professores de Arte/Música, de Escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. 105f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2007.

HUMMES, Júlia Maria. As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro. 121f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2004

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p.43-51, mar. 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, v. 11, n.16/17, p.48-73, abril/novembro 2000.

KREJCIE, Robert V.; MORGAN, Daryle W. Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, v. 30, p. 607-610, 1970.

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, 1999.

LETRO, Leila Cristina Monte Alto Ottoni e JORGE, Milyane Nicolini. Inserção Profissional dos Nutricionistas Egressos do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE/MG. In: *Nutrir Gerais*, Ipatinga, v. 4, n. 7, p. 668-680, ago./dez. 2010.

MACHADO, Geraldo Ribas. Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 338f. *Tese* (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/ RS, 2010.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 89-109, 2007.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, n. 22, p. 57-66, set. 2009.

MORATO, Cíntia Thaís. Estudar e Trabalhar Durante a Graduação em Música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 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. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/raega/article/viewArticle/24834>. Acesso em set.2016

NÁDER, Alexandre M.et.al. A caracterização do ensino da música nas escolas de Mossoró-RN: uma análise inicial In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. *Anais...*Pirenópolis: ABEM, 2013. p.39-48. Disponível em: [http://www.abemeducaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducaomusical.com.br/congressos_realizados.asp). Acesso em jul.2016

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do. PIBID MÚSICA – UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes.150 f. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal/RN, 2015.

NASCIMENTO, Catarina Aracelle Porto do; MENDES, Jean Joubert Freitas. A formação docente em música e o PIBID: uma relação dialógica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22, 2015. *Anais... Natal*: ABEM, 2015, p.3. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp). Acesso em jul. de 2016.

NÁDER, Alexandre M.et.al. A caracterização do ensino da música nas escolas de Mossoró-RN: uma análise inicial In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. *Anais... Pirenópolis*: ABEM, 2013, p.39-48. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp). Acesso em jul.2016

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 .

PAIVA, Angela Maria de. Rumos e Perspectivas do Egresso do Programa de Pós-Graduação *Stricto-sensu* em Educação PUC-Campinas(1993-2004). 152f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas(PUC-Campinas, Campinas/SP, 2006.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, Serge (Coord.) *A pesquisa sociológica*. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 85-101, 2015.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p.7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_.Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 71-79, set. 2003

\_\_\_\_\_.A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

\_\_\_\_\_.Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 49-56, mar.2007.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p.57-64, mar. 2008.

PEREIRA, Joana Lopes et al. Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24, São Paulo 2014. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2014. p.1-10.

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

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais. 185 f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, 2015.

PINANGÉ, Tatiana; SILVA, José Roberto da. Gênero e trabalho: da origem da docência à feminização do magistério. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS ,2, 2009 Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande , *Anais...* Campina Grande, 2009, s/p.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p.81-88, set. 2003.

\_\_\_\_\_. A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid música. Universidade Federal de Minas Gerais. 324f. *Tese* (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/MG ,2015.

PIRES, Regina Célia Machado. A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos : um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia. 356f. *Tese* (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/ RS, 2008.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; COSTA, Fernanda Silva da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23 ,n. 35, p. 35-48, jul. dez 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 83-92, set. 2005.

RABELO, Amanda Oliveira. Mulher e Docência: Historicizando a Feminização do Magistério. *R. Mestr. Hist.*, Vassouras, v.9, p. 43-60, 2007.

\_\_\_\_\_. A figura masculina na docência do ensino primário . Um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. 561 f. *Tese (Doutorado)*. Departamento de Ciências da Educação Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

RIBEIRO, Sônia et. al. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12 , Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 464-491.

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 .

SANTOS, Monica Bertoni dos. Saberes de uma prática inovadora: investigação com egressos de um curso de Licenciatura Plena em Matemática. 307f. *Dissertação (Mestrado)*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre/ RS, 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós- moderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 12, p. 49- 56, mar. 2005.

SAURIN, Gilnei. Educação superior e mercado de trabalho: um estudo dos egressos do curso de Graduação em Administração da UNIOESTE de Cascavel-PR. 195f. *Dissertação (Mestrado)* Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio da Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE), Cascavel/PR, 2006.

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

SENA, Ibsen Perucci de. A atuação do professor de música na disciplina arte no ensino médio: um *survey* com as escolas da rede pública de Brasília DF. *Trabalho de conclusão de Curso de Licenciatura em Música*. Brasília: UnB, 2013. Disponível em <http://bdm.unb.br/handle/10483/7177>. Acesso em jul.2016

SILVA, Priscila D. da; ALMEIDA, Cristiane M.G, de; Atuação profissional dos egressos da licenciatura em música da UFPE: um estudo exploratório In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM,11, Fortaleza, 2013. *Anais...* Fortaleza: ABEM: 2013. p. 532-536.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. O unicórnio e o rinoceronte: análise do Pró-Jovem a partir de seus beneficiários. 167f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2009.

SOARES, José et.al. Os resultados da pesquisa. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina; FIGUEIREDO, Sergio (Org.) *A formação do professor de música no Brasil*. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, p.51-66.

SOARES, Swamy de Paula Lima. Estado, políticas públicas e juventude: avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local. 211f. *Tese* (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 2013.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, n. 20, p.45-52, set. 2008.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 8, p. 107-109, mar. 2003.

SPAVANELLO, Caroline Silveira. A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM. 128f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2005.

TEIXEIRA, Letícia Caldas et al. Trajetória profissional de egressos em fonoaudiologia *Rev. CEFAC*. São Paulo, v.15, n.6, p.1591-1600, nov./dez.2013

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem. 168f. *Tese* (Doutorado ). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/ RS, 2002.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 7-10, set. 2006.

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.

TROTTIER, Claude. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre inserção profissional. In: DESAUNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.) *Formação & trabalho & competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCPRS, 1998, p. 133-178.

TROTTIER, Claude .La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Education et Sociétés*, n.7, p.5-22, 2001.

WESTERMANN, Bruno, et. al. Ensino de música na cidade de Feira de Santana/BA: levantamento inicial. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, Pirenópolis, 2013. *Anais...*Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 976-986. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos\\_realizados.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados.asp). Acesso em jul.2016.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina R ;ERTEL, Daniele I. O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, Vitória, 2011. *Anais...*Vitória: ABEM, 2011. p.1665 a 1673. CD-ROM.

\_\_\_\_\_.A Música nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16, Blumenau,2014. *Anais...* Blumenau: ABEM, 2014. s/p. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sul/regional\\_sul/paper/view/478](http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/478). Acesso em jul. 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu* (17/18) 2001/02, p.81-103.

XAVIER, Claudia Maria Azevedo. O ensino de Música na educação básica das escolas da rede pública municipal de Mossoró-RN: Formação docente e estratégias de ensino. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11, Fortaleza, 2012. *Anais...* Fortaleza: ABEM. p.308-314. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais\\_XI\\_Encontro\\_Regional\\_nordeste\\_2012.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf). Acesso em jul.2016.

XISTO, Caroline Pozzobon. A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM. 200f. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2004.

## **APÊNDICES**

Apêndice A: Carta de apresentação

Apêndice B: Questionário enviado aos egressos.

Apêndice C: Mensagem privada enviada aos egressos pelo *Facebook*

Apêndice D: Resultados dos testes qui-quadrado para os cinco perfis laborais construídos.

**Apêndice A: Carta de Apresentação**

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Ao  
Universidade \_\_\_\_\_  
Coordenador do Curso de Licenciatura em Música

Ref.: Solicitação de autorização de pesquisa e listagem de egressos do curso de Licenciatura em Música

Prezado(s) Sr(a).

Meu nome é Solange Maranhão Gomes, sou aluna do Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, onde estou cursando o Doutorado, em que realizo pesquisa sobre a Inserção de egressos dos Cursos de Licenciatura em Música das IES do estado do Paraná.

Neste sentido gostaria de contemplar em minha investigação os egressos do curso de Licenciatura em Música de sua instituição, e para tanto necessito de uma lista de formados de 2009 a 2014, listagem esta contendo um meio de contato, como *e-mail* para viabilizar a comunicação com os egressos.

Desde já agradeço sua colaboração,

Atenciosamente,

Solange Maranhão Gomes

## **Apêndice B: Questionário enviado aos egressos**

Caro(a) egresso(a),

Apresento o questionário da pesquisa de doutorado que estou realizando no Programa de Pós-Graduação em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Luciana Del-Ben. A pesquisa tem o objetivo de investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de Licenciatura em Música/Educação Musical das instituições de ensino superior do Paraná, formados entre 2009 e 2014.

Comprometo-me a manter o seu anonimato em qualquer divulgação da pesquisa.

Caso queira obter mais informações sobre a pesquisa, por favor, entre em contato com a Profa. Luciana Del-Ben:

Telefone: (51) 9968-4618

*E-mail:* ldelben@gmail.com

Desde já, agradeço sua disponibilidade e participação, que será imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa.

Solange Maranhão Gomes

*E-mail:* solmaranh@gmail.com

**DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

1. Qual é a sua idade ?
2. Qual é o seu gênero?
  - Feminino
  - Masculino
  - Outro
3. Você se considera?
  - Branco
  - Preto
  - Pardo
  - Amarelo (descendente de asiático)
  - Indígena
  - Não sei
  - Outro. Qual ?
4. Você tem religião ou culto?
  - Não
  - Sim. Qual ?
5. Em que cidade e estado você nasceu?
6. Para frequentar o curso de licenciatura, você teve que mudar de cidade?
  - Sim
  - Não
7. Em que cidade você reside atualmente?
8. Qual era a sua situação conjugal quando *ingressou* no curso de licenciatura em música/educação musical?
  - Solteiro(a), vivendo com a família.
  - Solteiro(a), vivendo sozinho(a).
  - Solteiro(a), vivendo com os amigos.
  - Casado(a) ou morando junto com o(a) companheiro(a).
  - Separado(a) ou divorciado(a)
  - Viúvo(a)
9. Qual era a sua situação conjugal quando *concluiu* o curso de Licenciatura?
  - Solteiro(a), vivendo com a família.
  - Solteiro(a), vivendo sozinho(a).
  - Solteiro(a), vivendo com os amigos.
  - Casado(a) ou morando junto com o(a) companheiro(a).
  - Separado(a) ou divorciado(a)
  - Viúvo(a)
10. Qual é a sua situação conjugal *atualmente*?

- Solteiro(a), vivendo com a família.
- Solteiro(a), vivendo sozinho(a).
- Solteiro(a), vivendo com os amigos.
- Casado(a) ou morando junto com o(a) companheiro(a).
- Separado(a) ou divorciado(a)
- Viúvo(a)

11. Você tem filhos(as) ou dependentes?

- Não
- Sim.Quantos?

12. Qual é o nível de escolaridade do(s) seu(s) pai(s)/mãe(s) e/ou responsáveis?*Mãe/pai/responsável 1*

- Não se aplica.
- Não sei.
- Não frequentou escola regular.
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

13. Assinale os cursos concluídos por sua mãe/pai/responsável 1:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

14. Qual é o nível de escolaridade do(s) seu(s) pai(s)/mãe(s) e/ou responsáveis?*Mãe/pai/responsável 2*

- Não se aplica.
- Não sei.
- Não frequentou escola regular.
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

15. Assinale os cursos concluídos por sua mãe/pai/responsável 2 :

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**FORMAÇÃO SUPERIOR**

16. Em qual universidade do Paraná você cursou a licenciatura em música/educação musical?

- UEL
- UEM
- UEPG
- UFPR
- UNESPAR – CAMPUS I EMBAP
- UNESPAR – CAMPUS II FAP

17. Em que ano você se formou?

- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014

18. Além do curso de licenciatura em música/educação musical, você fez outro curso de graduação?

- Não
- Sim. Qual?

19. Você concluiu algum curso de pós-graduação após o término do curso de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim

20. Qual(is) curso(s) de pós-graduação você concluiu? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.

21. Indique o(s) curso(s) de pós-graduação que você concluiu.

22. Qual(is) motivo(s) o/a influenciou(aram) em sua decisão de continuar a estudar? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Para aprofundar meus conhecimentos.
- Para melhorar meu desempenho profissional.
- Para progredir na carreira.
- Para obter emprego de maior remuneração.
- Outro. Especifique:

23. Você participou de algum curso, atividade ou programa de formação continuada após a conclusão do curso de licenciatura em música/educação musical (cursos, congressos, seminários, colóquios, etc.)?

- Não
- Sim

24. Em que área? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Música/Educação musical
- Educação
- Outra. Qual?

25. Os cursos, atividades ou programas de formação continuada dos quais você participou foram promovidos por quais instituições? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Pela instituição de ensino superior na qual se formou.
- Por outra instituição de ensino superior
- Pela secretaria municipal de educação de sua cidade
- Pela secretaria estadual de educação
- Pelo estabelecimento em que você trabalha/trabalhou.
- Outro. Especifique:

### **DESCRIÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR**

26. Onde você estudou *música* antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Na escola de educação básica
- Em escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Em outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Em aulas particulares
- Era autodidata.
- Outro. Especifique:

27. Por que você escolheu o curso de licenciatura em música/educação musical? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Por influência da família
- Por ser um curso com prestígio.
- Por ser um curso que abre mais possibilidades de encontrar emprego.
- Por já trabalhar na área de música.
- Para progredir na carreira.
- Por realização profissional
- Para poder desempenhar a profissão desejada.
- Por ser um curso que possibilita a profissionalização como professor(a) de música.
- Por ser um curso que possibilita a profissionalização como músico/musicista.
- Por gostar de música.
- Por gostar de estudar e adquirir conhecimentos.
- Por hobby
- Por recomendação médica ou terapêutica
- Outro. Especifique:

28. Você se formou no curso de licenciatura em música/educação musical no tempo mínimo (quatro anos)?

- Sim
- Não

29. Você levou quanto tempo para concluir o curso?

30. Você interrompeu seu curso de licenciatura em algum momento?

- Sim
- Não

31. Por quais motivos você interrompeu seu curso de licenciatura em música/educação musical? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Problemas de saúde
- Casou e/ou teve filhos(as).
- Mudança de cidade
- Não conseguiu conciliar o curso de licenciatura com a atividade profissional.
- Não conseguiu conciliar o curso de licenciatura com outro curso.
- Perdeu o interesse pelo curso de licenciatura.
- Foi reprovado em disciplinas do curso de licenciatura.
- Outro. Especifique:

32. Em que espaço(s) você realizou o *estágio curricular obrigatório* do curso de licenciatura em música/educação musical? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Na escola de educação básica, em turma(s) de educação infantil
- Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino médio
- Na escola de educação básica, em atividades extracurriculares
- Em escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Em outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Outro(s). Especifique:

33. Você realizou *estágios voluntários*, além dos estágios obrigatórios do curso?

- Sim
- Não

34. Em que espaços você realizou esses estágios? Assinale todas as alternativas que considerar pertinentes.

- Na escola de educação básica, em turma(s) de educação infantil

- Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Na escola de educação básica, em turma(s) de ensino médio
- Na escola de educação básica, em atividades extracurriculares
- Em escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Em outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Outro. Especifique:

### **AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO RECEBIDA**

35. Como você avalia a infraestrutura geral do curso que concluiu (salas de aula, biblioteca, laboratórios, equipamentos e instrumentos disponíveis, etc.)?

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

36. Como você avalia o curso de licenciatura em música/educação musical que você concluiu?

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

37. Como você avalia os *conhecimentos musicais* adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical?

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

38. Como você avalia os *conhecimentos pedagógicos* adquiridos durante o curso de licenciatura em música/educação musical?

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

39. Como você avalia os *conhecimentos pedagógico-musicais* adquiridos durante o curso licenciatura em música/educação musical?

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

40. Como você avalia o *estágio curricular obrigatório* do curso de licenciatura em música/educação musical?

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

41. Como você avalia a *qualificação de seus professores* do curso de licenciatura em música/educação musical?

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

42. Como você avalia *seu desempenho* no curso de licenciatura em música/educação musical?

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

43. Em relação às suas expectativas, o curso de licenciatura em música/educação musical:

- Superou suas expectativas.
- Atendeu a suas expectativas.
- Não atendeu a suas expectativas.
- Não sei responder.

44. Considerando o seu curso de licenciatura em música/educação musical, como ele o(a) preparou no que diz respeito à *capacidade de se integrar na vida profissional*?

- Muito bem
- Satisfatoriamente

- Pouco
- Nada
- Não sei responder.

45. Considerando o seu curso de licenciatura em música/educação musical, como ele o(a) preparou para a vida profissional no que diz respeito à *capacidade de pensamento crítico*?

- Muito bem
- Satisfatoriamente
- Pouco
- Nada
- Não sei responder.

46. Considerando o seu curso de licenciatura em música/educação musical, como ele o(a) preparou para a vida profissional no que diz respeito à *capacidade de trabalhar em equipe*?

- Muito bem
- Satisfatoriamente
- Pouco
- Nada
- Não sei responder.

47. Considerando o seu curso de licenciatura em música/educação musical, como ele o(a) preparou para a vida profissional no que diz respeito à *capacidade de tomar decisões*?

- Muito bem
- Satisfatoriamente
- Pouco
- Nada
- Não sei responder.

48. Considerando o seu curso de licenciatura em música/educação musical, como ele o(a) preparou para a vida profissional no que diz respeito à *capacidade de resolver problemas concretos*?

- Muito bem
- Satisfatoriamente
- Pouco
- Nada
- Não sei responder.

49. Ao concluir o curso de licenciatura em música/educação musical, qual era seu nível de interesse em trabalhar como professor(a) de música?

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

50. Se voltasse no tempo, o que você faria em relação ao seu ingresso no curso de licenciatura em música/educação musical?

- Inscrever-me-ia no mesmo curso, na mesma universidade.
- Inscrever-me-ia no mesmo curso, em outra universidade.
- Não faria o curso de licenciatura em música/educação musical..
- Inscrever-me-ia em outro curso.

### **CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO PROFISSIONAL**

51. Você trabalhava *antes de ingressar* no curso de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim

52. Você trabalhava como professor(a) de música *antes de ingressar* no curso de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim

53. Indique o(s) espaço(s) em que você atuava como professor(a) de música *antes de ingressar* no curso de licenciatura em música/educação musical. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares
- Instituição de ensino superior
- Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Projetos culturais e/ou sociais
- Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)
- Outro. Especifique:

54. Você atuava em outras atividades relacionadas com a música *antes de ingressar* no curso de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim

55. Indique a(s) atividade(s) relacionadas à música que você exercia antes de ingressar no curso de licenciatura em música/educação musical. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Regência de coro
- Regência de banda
- Regência de orquestra
- Integrante de orquestra sinfônica
- Integrante de banda marcial
- Integrante de fanfarra
- Integrante de coro ou grupo vocal
- Integrante de banda ou orquestra de baile
- Cantor(a)
- Instrumentista
- Compositor(a)
- Arranjador(a)
- Produtor(a) fonográfico
- Técnico de estúdio de ensaio ou gravação
- Diretor(a) artístico
- Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)
- Organizador(a) de eventos (festivais, shows)
- Técnico(a) de som
- Musicoterapia
- Outra(s). Especifique;

56. Você trabalhava em outra área *antes de ingressar* no curso de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim. Especifique a área

57. Você trabalhou *durante o seu curso* de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim

58. Você atuava como professor(a) de música *durante o seu curso* de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim

59. Indique o(s) espaço(s) em que você atuava como professor(a) de música durante o curso de licenciatura em música/educação musical. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)

- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares
- Instituição de ensino superior
- Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Projetos culturais e/ou sociais
- Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)
- Outro. Especifique:

60. Você atuava em outras atividades relacionadas com a música *durante o seu curso* de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim

61. Indique a(s) atividade(s) relacionadas à música que você exercia durante o curso de licenciatura em música/educação musical. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Regência de coro
- Regência de banda
- Regência de orquestra
- Integrante de orquestra sinfônica
- Integrante de banda marcial
- Integrante de fanfarra
- Integrante de coro ou grupo vocal
- Integrante de banda ou orquestra de baile
- Cantor(a)
- Instrumentista
- Compositor(a)
- Arranjador(a)
- Produtor(a) fonográfico
- Técnico de estúdio de ensaio ou gravação
- Diretor(a) artístico
- Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)
- Organizador(a) de eventos (festivais, shows)
- Técnico(a) de som
- Musicoterapia
- Outra(s). Especifique:

62. Você trabalhou em outra área *durante o seu curso* de licenciatura em música/educação musical?

- Não
- Sim. Especifique a área:

63. Você trabalha *atualmente*?

- Não
- Sim

64. Você atua como professor(a) de música na educação básica ?

- Não
- Sim

65. Indique o(s) espaço(s) em que você atua como professor(a) de música na educação básica. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede pública de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede pública de ensino, em atividades extracurriculares
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de educação infantil
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos iniciais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino fundamental (anos finais)
- Escola da rede privada de ensino, com turma(s) de ensino médio
- Escola da rede privada de ensino, em atividades extracurriculares
- Outro. Especifique:

66. Como é a exigência da sua capacitação como professor(a) de música na atualidade?

- Inferior à recebida no curso de licenciatura em música/educação musical em que se formou.
- Compatível com a recebida no curso de licenciatura em música/educação musical em que se formou.
- Superior à recebida no curso de licenciatura em música/educação musical em que se formou.

67. Em quantas escolas você trabalha?

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Mais de quatro

68. A(s) escola(s) em que você trabalha oferece(m) sala específica para as aulas de música?

- Sim
- Não

69. Quais são os recursos disponíveis em seu local de trabalho? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Quadro negro
- Quadro pautado
- Instrumentos musicais
- Instrumentos musicais feitos de material alternativo
- Equipamentos de som
- Computador
- Outro(s). Especifique:

70. Em relação às instalações físicas disponibilizadas pela escola para as aulas de música, você as considera:

- Muito adequadas
- Adequadas
- Indiferente
- Pouco adequadas
- Inadequadas

71. Em relação aos recursos disponibilizados pela escola para as aulas de música (materiais e equipamentos), você os considera:

- Muito adequados
- Adequados
- Indiferente
- Pouco adequados
- Inadequados

72. Você se sente reconhecido socialmente como professor(a) de música?

- Sim
- Às vezes
- Não

73. Quais são os seus projetos profissionais para o futuro? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Permanecer no emprego em que está atualmente.
- Mudar de emprego, mas continuar atuando como professor de música.
- Cursar pós-graduação lato sensu (especialização) para progresso na carreira.
- Cursar pós-graduação stricto sensu (mestrado/doutorado) para progresso na carreira.
- Continuar atuando na área de música, mas em outras atividades profissionais.
- Mudar para outra área profissional.
- Outro(s). Especifique:

74. Você atua como professor(a) de música em outros espaços que não a escola?

- Não
- Sim

75. Indique o(s) espaço(s) em que você atua como professor(a) de música. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Instituição de ensino superior
- Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Projetos culturais e/ou sociais
- Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)
- Outro. Especifique:

76. Indique o(s) espaço(s) em que você atua como professor(a) de música. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Instituição de ensino superior
- Escola especializada de música (como conservatórios ou academias de música)
- Outros espaços não formais de ensino (como igrejas, clubes, ONGs, etc.)
- Projetos culturais e/ou sociais
- Aulas particulares (na própria residência e/ou na residência dos alunos)
- Outro. Especifique:

77. Você atua em outras atividades relacionadas com a música ?

- Não
- Sim

78. Indique a(s) atividade(s) relacionadas à música que você exerce atualmente. Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Regência de coro
- Regência de banda
- Regência de orquestra
- Integrante de orquestra sinfônica
- Integrante de banda marcial
- Integrante de fanfarra
- Integrante de coro ou grupo vocal
- Integrante de banda ou orquestra de baile
- Cantor(a)
- Instrumentista
- Compositor(a)
- Arranjador(a)
- Produtor(a) fonográfico
- Técnico de estúdio de ensaio ou gravação

- Diretor(a) artístico
- Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)
- Organizador(a) de eventos (festivais, shows)
- Técnico(a) de som
- Musicoterapia
- Outra(s). Especifique;

79. Você trabalha em outra área ?

- Não
- Sim. Especifique a área

80. Qual(is) motivo(s) o(a) levaram a trabalhar em outra área? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Falta de concurso público específico para professor de música na cidade em que resido.
- Falta de concurso público específico para professor de música no estado em que resido.
- Falta de oportunidades na área de música
- Condições de trabalho precárias na área de música
- Baixa remuneração na área de música
- Falta de tempo, porque ainda estudo ou trabalho em outra área.
- Necessidade de complementação de salário
- Nunca tive interesse em atuar como professor de música.
- Nunca tive interesse em atuar na área de música.
- Outro(s). Especifique:

81. Qual é o seu vínculo empregatício? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Empregado
- Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)
- Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado
- Trabalhador autônomo
- Trabalhador cooperado
- Trabalhador voluntário
- Estagiário com remuneração
- Empresário/Microempresário
- Outro. Especifique:

82. Qual é sua carga horária semanal de trabalho? Considere a soma de todas as suas atividades profissionais.

- Até 20 horas
- De 21 a 30 horas
- De 31 a 40 horas
- 40 horas
- Acima de 40 horas

83. Considerando todas as atividades profissionais que você exerce, sua renda mensal total é de:

- Até 1 salário mínimo nacional (até R\$ 880)

- Mais de 1 a 2 salários mínimos (mais de R\$ 880 a R\$ 1.760)
- Mais de 2 a 3 salários mínimos (mais de R\$ 1.760 a R\$ 2.640)
- Mais de 3 a 4 salários mínimos (mais de R\$ 2.640 a R\$ 3.520)
- Mais de 4 a 5 salários mínimos (mais de R\$ 3.520 a R\$ 4.400)
- Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 4.400)

84. 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.

### **DESCRIÇÃO DA FASE DE DESEMPREGO**

85. Após a conclusão do curso, você esteve desempregado(a)?

- Sim
- Não

86. Quantas vezes você esteve desempregado(a)?

- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes
- Quatro vezes
- Cinco vezes
- Mais de cinco vezes

87. Em sua opinião, quais são os principais motivos que contribuíram para essa situação de desemprego?

- Casamento
- Gravidez
- Necessidade de cuidar de familiares.
- Doença
- Não encontrava emprego ou trabalho.
- Não encontrava emprego ou trabalho compatível com a sua formação.
- O salário oferecido não correspondia às suas expectativas.
- Falta de concurso público na cidade em que reside.
- Falta de concurso público no estado em que reside.
- Foi despedido.
- Término do contrato de trabalho
- Rescisão do contrato de trabalho
- Outro. Especifique:

88. Que meios de subsistência você teve durante esse(s) período(s) de desemprego? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Apoio familiar
- Rendimentos próprios
- Salário-desemprego
- Nenhum
- Outro(s). Especifique:

89. Que medida(s) você tomou para aumentar as possibilidades de conseguir emprego ou trabalho?

- Nenhuma medida
- Procurou cursos para complementar a formação (como línguas, informática).
- Reingressou no ensino superior para realizar curso em outra área.
- Ingressou em curso de especialização.
- Ingressou em curso de mestrado.
- Ingressou em curso de doutorado.
- Procurou centro de emprego.
- Outra(s). Especifique:

90. Que condições você considera necessárias para se aceitar um emprego? Assinale todas as opções que considerar pertinentes.

- Ter uma remuneração adequada à minha formação.
- Ter boas condições de trabalho.
- Não é necessária qualquer condição específica.
- Outra(s). Especifique:

### **SOBRE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL**

91. Considerando sua(s) atividade(s) profissional(is), pode-se afirmar que é *um trabalho interessante, que permite adquirir novos conhecimentos*:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

92. Considerando sua(s) atividade(s) profissional(is) atual(is), pode-se afirmar que é *um trabalho que permite desenvolver autonomia e oportunidade de concretizar as próprias ideias*:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

93. Considerando sua(s) atividade(s) profissional(is) atual(is), pode-se afirmar que é *um trabalho que possibilita boas perspectivas de carreira*:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.

- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

94. Considerando sua(s) atividade(s) profissional(is) atual(is), pode-se afirmar que é um *trabalho com prestígio social*:

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

95. Considerando sua(s) atividade(s) profissional(is) atual(is), pode-se afirmar que oferece(m) *condições adequadas de trabalho*

- Concordo plenamente.
- Concordo.
- Concordo parcialmente.
- Indiferente
- Discordo.
- Discordo plenamente.
- Não sei responder.

96. Qual é o seu grau de satisfação com o seu percurso profissional até agora?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

97. Qual é o seu grau de satisfação com a sua situação profissional atual?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

98. Qual é o seu grau de satisfação com o seu salário atual?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Pouco satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

**Apêndice C: Mensagem privada enviada aos egressos pelo *Facebook***

Caro egresso (nome do egresso),

Estou entrando em contato, pois enviei recentemente um questionário de pesquisa do meu doutorado em música pelo *e-mail* que a (*nome da IES*) me forneceu: (*e-mail do egresso*)

Como não recebi tua resposta, resolvi enviar esta mensagem, pois pode ser que o *e-mail* esteja incorreto. Se ele estiver incorreto e você concordar em participar da minha pesquisa, por favor envie outro *e-mail*. A tua participação é muito importante para o mapeamento das atividades profissionais dos licenciados em música do Paraná, tema de meu estudo. Esta pesquisa está autorizada pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Grata desde já por sua atenção.

Cordialmente,

Solange Maranhão Gomes  
Doutoranda em Música pela UFRGS.  
Professora da UNESPAR-FAP

## Apêndice D: Resultados dos testes qui-quadrado para os cinco perfis laborais construídos

### Teste qui-quadrado para o Perfil 1

Variável com o Perfil 1	p-valor	Nível de confiança	Maioria, quando significativo
Idade	0,005	95%	55,55% até 30 anos
Gênero	1,000		50% são do sexo masculino e 50% do sexo feminino
Raça	<0,00001	95%	77,78% são brancos
Religião	0,020	95%	69,44% têm religião
Situação conjugal	0,732		
Filhos	0,0002	95%	80,56% % não têm filhos
Escolaridade do pai/mãe 1	0,368		
Escolaridade do pai/mãe 2	0,913		
Realização de outro curso de graduação	0,003	95%	75% não fizeram outro curso
Realização de curso de pós-graduação	1,000		50% fizeram cursos de pós-graduação e 50% não
Realização de formação continuada	0,096	90%	63,89% fizeram formação continuada
Vínculo empregatício	0,0002	95%	80,56% não são servidores públicos
Carga horária semanal	0,332		
Renda mensal	0,166		
Percepção sobre remuneração	0,00005	95%	58,33% acham que sua remuneração está na média do mercado
Fases de desemprego	<0,00001	95%	83,33% não ficaram desempregados
Trabalho oferece boas perspectivas de carreira	<0,00001	95%	75% concordam
Trabalho com prestígio social	0,0007	95%	58,33% concordam
Trabalho oferece condições adequadas	0,0001	95%	58,33% concordam
Satisfação com o percurso profissional	0,001	95%	69,44% satisfeito + muito satisfeito
Satisfação com a situação profissional	0,009	95%	66,66% satisfeito + muito satisfeito
Satisfação com o salário	0,007	90%	58,33% satisfeito + muito satisfeito
Interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura	<0,00001	95%	75% com interesse alto ou muito alto

## Teste qui-quadrado para o Perfil 2

Variável com o Perfil 2	p-valor	Nível de confiança	Maioria, quando significativo
Idade	0,217		
Gênero	0,683		
Raça	0,001	95%	68% são brancos
Religião	0,003	95%	80% têm religião
Situação conjugal	0,414		
Filhos	0,009	95%	76% não têm filhos
Escolaridade do pai/mãe 1	0,008	95%	somente 12% ensino fundamental
Escolaridade do pai/mãe 2	0,095	90%	48% ensino médio
Realização de outro curso de graduação	0,028	95%	72% não fizeram outro curso
Realização de curso de pós-graduação	0,028	95%	72% não fizeram pós-graduação
Realização de formação continuada	0,841		
Vínculo empregatício	0,003	95%	80% não são servidores públicos
Carga horária semanal	0,013	95%	52% de 31 a 40 horas
Renda mensal	0,756		
Percepção sobre remuneração	0,066	90%	48% acham que sua remuneração está na média do mercado
Fases de desemprego	0,00002	95%	80% não ficaram desempregados
Trabalho oferece boas perspectivas de carreira	0,014	95%	72% concordam
Trabalho com prestígio social	0,004	95%	76% concordam
Trabalho oferece condições adequadas	0,014	95%	72% concordam
Satisfação com o percurso profissional	0,007	95%	84% satisfeito + muito satisfeito
Satisfação com a situação profissional	0,028	95%	72% satisfeito + muito satisfeito
Satisfação com o salário	0,548		70% satisfeito + muito satisfeito
Interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura	0,003	95%	80% com interesse alto ou muito alto

### Teste qui-quadrado para o Perfil 3

Variável com o Perfil 3	p-valor	Nível de confiança	Maioria, quando significativo
Idade	0,015	95%	52,63% até 30 anos
Gênero	0,491		
Raça	0,016	95%	63,16% é Branco
Religião	0,0006	95%	89,47% tem religião
Situação conjugal	0,346		
Filhos	0,251		
Escolaridade do pai/mãe 1	0,056	90%	42,1% ensino fundamental e 42,1% ensino superior
Escolaridade do pai/mãe 2	0,390		
Realização de outro curso de graduação	0,491		
Realização de curso de pós-graduação	0,108		
Realização de formação continuada	0,491		
Vínculo empregatício	0,003	95%	68,42% não são servidores públicos
Carga horária semanal	0,161		
Renda mensal	0,504		
Percepção sobre remuneração	0,06	90%	52,63% acha que sua remuneração está na média do mercado
Fases de desemprego	0,012	95%	78,95% não ficaram desempregados
Trabalho oferece boas perspectivas de carreira	0,002	95%	78,95% concorda com a sua carreira
Trabalho com prestígio social	0,002	95%	79,95% concorda com o prestígio social
Trabalho oferece condições adequadas	0,059	90%	68,42% concorda que há condições adequadas
Satisfação com o percurso profissional	0,251		
Satisfação com a situação profissional	0,655		
Satisfação com o salário	0,059	90%	68,42% insatisfeito + pouco satisfeito em relação ao seu salário
Interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura	0,251		

### Teste qui-quadrado para o Perfil 4

Variável com o Perfil 4	p-valor	Nível de confiança	Maioria, quando significativo
Idade	0,168		
Gênero	0,0007	95%	70,6% é do sexo masculino
Raça	<0,00001	95%	76,47% é Branco
Religião	0,004	95%	67,68% tem religião
Situação conjugal	0,710		
Filhos	0,001	95%	73,53 % não tem filhos
Escolaridade do pai/mãe 1	0,001	95%	Somente 11,76% ensino fundamental
Escolaridade do pai/mãe 2	0,024	95%	47% ensino médio
Realização de outro curso de graduação	0,0004	95%	75% não fizeram outro curso
Realização de curso de pós-graduação	0,015	95%	64,7% não fizeram pós-graduação
Realização de formação continuada	0,146		
Vínculo empregatício	<0,00001	95%	94,11% não são servidores públicos
Carga horária semanal	0,117		
Renda mensal	0,219		
Percepção sobre remuneração	0,003	95%	Somente 10,29% acha que o salário está acima da média
Fases de desemprego	<0,00001	95%	67,65% não ficaram desempregados
Trabalho com boas perspectivas de carreira	<0,00001	95%	48,53% concorda com a sua carreira
Trabalho com prestígio social	<0,00001	95%	64,7% concorda com o prestígio social
Trabalho oferece condições adequadas	<0,00001	95%	67,65% concorda que há condições adequadas
Satisfação com o percurso profissional	0,045	95%	58,8% satisfeito + muito satisfeito em relação ao seu percurso
Satisfação com a situação profissional	0,710		
Satisfação com o salário	0,05	95%	60,3% insatisfeito + pouco satisfeito em relação ao seu salário
Interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura	0,0002	95%	57,35% o interesse foi alto ou muito alto

## Teste qui-quadrado para o Perfil 5

Variável com o Perfil 5	p-valor	Nível de confiança	Maioria, quando significativo
Idade	0,016	95%	70,83% até 30 anos de idade
Gênero	0,221		
Raça	0,004	95%	62,5% é Branco
Religião	0,221		
Situação conjugal	0,297		
Filhos	0,0002	95%	87,5 % não tem filhos
Escolaridade do pai/mãe 1	0,054	90%	55,16% ensino superior
Escolaridade do pai/mãe 2	0,485		
Realização de outro curso de graduação	0,041	95%	70,83% não fizeram outro curso
Realização de curso de pós-graduação	0,041	95%	70,83% não fizeram pós-graduação
Realização de formação continuada	1,000		50% participou de cursos de formação continuada e 50% não
Vínculo empregatício	0,0002	95%	87,5% não são servidores públicos
Carga horária semanal	0,506		
Renda mensal	0,135		
Percepção sobre remuneração	0,212		
Fases de desemprego	0,683		
Trabalho com boas perspectivas de carreira	0,0001	95%	79,17% concorda com a sua carreira
Trabalho com prestígio social	0,03	95%	58,33% concorda com o prestígio social
Trabalho oferece condições adequadas	0,00007	95%	75% concorda que há condições adequadas
Satisfação com o percurso profissional	0,007	95%	75% satisfeito + muito satisfeito em relação ao seu percurso
Satisfação com a situação profissional	0,022	95%	70,83% satisfeito + muito satisfeito em relação a sua situação
Satisfação com o salário	0,393		
Interesse em atuar como professor de música ao concluir a licenciatura	1,000		50% tem interesse e 50% não