

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE

ANNE VALESKA LOPES DA COSTA

**PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM EGRESSOS  
DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UERN**

MOSSORÓ/RN  
2020

ANNE VALESKA LOPES DA COSTA

**PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM EGRESSOS  
DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UERN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na linha de pesquisa Ensino de línguas e artes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Ensino na escola pública.

Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro

MOSSORÓ/RN  
2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- C837 Costa, Anne Valeska Lopes da.  
Percurso de inserção profissional : um estudo com egressos da licenciatura em música da UERN / Anne Valeska Lopes da Costa – Mossoró, RN, 2020.  
136 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.  
Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro.
1. Inserção profissional. 2. Música-Licenciatura. 3. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). I. Título.
- CDU: 378.091.212.8

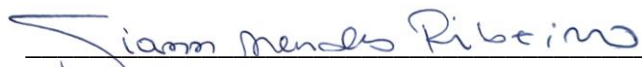
ANNE VALESKA LOPES DA COSTA

**PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE EGRESSOS  
DA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UERN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na linha de pesquisa Ensino de línguas e artes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Ensino na escola pública.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 28/02/2020, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Gianni Mendes Ribeiro, Dr. - Presidente  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Mário André Wanderley Oliveira, Dr. - Examinador  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Marcelo Bezerra de Moraes, Dr. - Examinador  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho à toda minha família,  
em especial aos meus pais, Francisca e  
Enival.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS por mais esta oportunidade de crescimento intelectual e de desenvolvimento acadêmico e profissional;

À minha família por todo o apoio dado, pelo carinho e pela paciência;

Aos colegas de turma pelos conhecimentos trocados e por cada palavra de apoio e incentivo;

Ao meu orientador pelos ensinamentos, pelo tempo dedicado à orientação deste trabalho, por todo o apoio e o incentivo na continuação da busca pelo conhecimento;

Aos meus professores pelos ensinamentos repassados;

Aos egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN que contribuíram respondendo o questionário de pesquisa;

Obrigada a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de licenciatura em Música da UERN formados entre 2008 e 2018 e, como objetivos específicos: caracterizar os licenciados em Música da UERN, desvelar a trajetória de inserção profissional dos egressos e identificar os percursos de inserção por quais eles passaram. Partindo das ideias de autores que entendem a inserção profissional como um processo que possui início, meio e fim (VINCENS, 1997; VERNIÉRES, 1997; ALVES, 2009), entendo, neste estudo, como inserção profissional, a passagem de um estado inicial a um estado final, sendo o estado inicial a obtenção de qualquer atividade remunerada na área de música e a final a obtenção de um emprego com vínculo contratual absolutamente estável ou a uma situação de relativa estabilidade no mundo do trabalho. Busquei, neste trabalho, responder ao seguinte questionamento: Quais os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de licenciatura em Música da UERN? O método de pesquisa utilizado foi o *survey interseccional*. Foram aplicados questionários *online* com os egressos do curso de licenciatura em Música da UERN, por meio da ferramenta de pesquisa *JotForm*. A população de estudo é formada por 140 egressos graduados entre os anos 2008 e 2018. Os dados aqui apresentados correspondem a uma amostra de 116 egressos, que corresponde a 82,8% da população. Os resultados mostram que os egressos da licenciatura em Música da UERN são, na sua maioria, homens, brancos e pardos, oriundos de famílias de baixa renda, que se inseriram no mundo do trabalho em música antes mesmo de cursarem a graduação, principalmente em empregos sem estabilidade, mas que, após cursarem a graduação em Música, a grande maioria ascendeu profissionalmente, obtendo trabalhos mais seguros, principalmente com o vínculo de servidor público concursado. De modo geral, três percursos de inserção foram os mais comuns entre os egressos da licenciatura em Música da UERN antes, durante e após a conclusão do curso: o percurso de inserção precoce em um emprego instável (44%), o percurso de inserção concomitante em um emprego instável (50,8%) e o percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável (25,8%). Além desses, 9,4% dos egressos passaram pelo percurso de inserção precoce em um emprego estável, 14,6% pelo percurso de inserção concomitante em um emprego estável, 11,2% pelo percurso de inserção rápida em um emprego estável, 6,8% passaram pelo percurso de estabilidade na instabilidade, 3,4% passaram pelo percurso de inserção precária e 14,6% encontram-se no percurso de exclusão.

Palavras-chave: Egressos. Licenciatura em Música. Inserção Profissional.

## ABSTRACT

The current research has, as its main objective, to investigate the paths of professional insertion of the graduates of UERN's Music Course, and, as specific objectives, to characterize UERN's graduates in Music, to unveil the trajectory of professional insertion of the graduates in Music of UERN and to identify the paths of insertion of such graduates. Based on the ideas of authors who see professional insertion as a process that has beginning, middle and end (VINCENS, 1997; VERNIÉRES, 1997; ALVES, 2009), I understand, in this study, as professional insertion, the transition from an initial state to a final state, being the initial state the opportunity to obtain any paid activity in the music area, and the final state the opportunity to get a job with an absolutely stable contractual relationship or a situation of relative stability in the world of work. In this work, I tried to answer the following questions: What are the paths of professional insertion of the graduates of UERN's Music Course? How did the integration of such graduates take place in the world of work? The research method used was the intersectional survey. Online questionnaires were applied with the graduates of UERN's Music Course, using the research tool JotForm. The study population is formed by 140 people graduated between the years 2008 and 2018. The data presented here correspond to a sample of 116 graduates, which corresponds to 82.8% of the population. The results show that the graduates of UERN's Music Course are mostly men, white and brown, from low-income families, who entered the world of work in music before they even graduated, mainly in jobs without stability, but that, after studying Music, the vast majority ascended professionally, obtaining safer jobs, mainly with the bond of public civil servant. In general, three insertion routes were the most common among graduates of UERN's Music Course before, during and after the conclusion of the course: the early insertion route in an unstable job (44%), the concomitant insertion route in an unstable job (50.8%) and the long-term insertion of graduates in a stable job (25.8%). In addition to these, 9.4% of graduates went through the early insertion route in a stable job, 14.6% through the simultaneous insertion route in a stable job, 11.2% through the rapid insertion route in a stable job, 6.8% went through the path of stability in instability, 3.4% went through the path of precarious insertion and 14.6% are in the path of exclusion.

Keywords: Graduates. Degree in Music. Professional insertion.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Publicações sobre licenciados em música no Brasil até 2018.....	20
Quadro 2 – Tipos de contratos atuais no Brasil.....	55
Gráfico 1 - Idade quando concluiu a graduação.....	68
Gráfico 2 - Distribuição geográfica dos licenciados em Música pela UERN até 2018.....	70
Gráfico 3 – Vínculos empregatícios antes da graduação.....	74
Gráfico 4 – Carga horária antes da graduação.....	74
Gráfico 5 – Salário antes da graduação.....	74
Gráfico 6 – Forma de obtenção dos empregos antes da graduação.....	76
Gráfico 7 – Carga horária durante a graduação.....	77
Gráfico 8 – Salários durante a graduação.....	77
Gráfico 9 – Vínculos empregatícios durante a graduação.....	78
Gráfico 10 – Forma de obtenção dos empregos durante a graduação.....	79
Gráfico 11 – Tempo de procura de emprego após a graduação.....	81
Gráfico 12 – Vínculos empregatícios no 1º emprego após a graduação.....	81
Gráfico 13 – Carga horária do 1º emprego após a graduação.....	83
Gráfico 14 – Forma de obtenção do 1º emprego após a graduação.....	83
Gráfico 15 – Salários no 1º emprego após a graduação.....	84
Gráfico 16 – Forma de obtenção do 2º emprego após a graduação.....	85
Gráfico 17 – Vínculos empregatícios no 2º emprego após a graduação.....	86
Gráfico 18 – Carga horária no 2º emprego após a graduação.....	87
Gráfico 19 – Salários no 2º emprego após a graduação.....	87
Gráfico 20 – Vínculos empregatícios nos atuais empregos.....	88
Gráfico 21 – Carga horária nos atuais empregos.....	90
Gráfico 22 – Forma de obtenção dos atuais empregos.....	90
Gráfico 23 – Salários nos atuais empregos.....	91
Gráfico 24 – Egressos que trabalharam com música antes, durante e depois da graduação.....	92
Gráfico 25 – Egressos que não trabalharam com música antes, durante e depois da graduação.....	92
Gráfico 26 – Vínculos empregatícios antes, durante e depois da graduação.....	93
Gráfico 27 – Cargos/funções exercidas antes, durante e depois da graduação.....	94
Gráfico 28 – Formas de obtenção dos empregos durante a trajetória.....	95
Gráfico 29 – Salários antes, durante e depois da graduação.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da amostra por ano de formação I.....	60
Tabela 2 – Participantes da amostra por ano de formação II.....	67
Tabela 3 – Condição durante o curso.....	69
Tabela 4 – Pós-graduações concluídas e em andamento.....	71
Tabela 5 – Cargos/funções exercidas antes da graduação.....	75
Tabela 6 – Cargos/funções exercidas durante da graduação.....	78
Tabela 7 – Cargos/funções exercidas no 1º emprego após a graduação.....	82
Tabela 8 – Cargos/funções exercidas no 2º emprego após a graduação.....	85
Tabela 9 – Cargos/funções exercidas nos atuais empregos após a graduação.....	89
Tabela 10 – Percursos de inserção profissional dos licenciados em Música da UERN.....	98
Tabela 11 – Estados inicial e final de inserção profissional.....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPD	Centro Brasileiro de Pesquisas em Democracia
CEREQ	Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação
CIEMS	Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CLPM	Curso de Licenciatura Plena em Música
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
EAD	Educação a Distância
EDUCAMUS	Encontro de Educação Musical do Cariri
EMUFRN	Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GPPEM	Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de ensino superior
IVL	Instituto Villa-Lobos
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PID	Programa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROM	Processos de Musicalização

PURCS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REDODSAL	Rede de Observatórios Sociais das Universidades Católicas da América Latina
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNB	Universidade de Brasília
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2</b>	<b>ESTUDOS COM EGRESSOS DE LICENCIATURAS EM MÚSICA</b>	18
2.1	DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM MÚSICA	22
2.2	DISCUTINDO A ATUAÇÃO DE LICENCIADOS EM MÚSICA	26
2.3	DISCUTINDO A INSERÇÃO DE LICENCIADOS EM MÚSICA	34
<b>3</b>	<b>INSERÇÃO PROFISSIONAL</b>	37
3.1	A EXPRESSÃO INSERÇÃO PROFISSIONAL E SEU DESENVOLVIMENTO	39
3.2	PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL	41
3.3	PERCURSOS DE INSERÇÃO	48
3.4	RELAÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL	51
<b>4</b>	<b>CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b>	59
4.1	MÉTODO DE PESQUISA: <i>SURVEY</i>	59
4.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	60
4.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	61
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
4.5	PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	64
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b>	66
5.1	OS LICENCIADOS EM MÚSICA DA UERN	66
5.2	TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO	72
5.2.1	Antes da licenciatura	73
5.2.2	Durante a licenciatura	76
5.2.3	Após a licenciatura	80
5.2.4	Do estado inicial ao estado final de inserção	91
5.3	PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	96
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	101
	<b>REFERÊNCIAS</b>	106
	<b>APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa</b>	118

## 1 INTRODUÇÃO

O futuro profissional após a conclusão do ensino superior torna-se, cada vez mais, tema de debates em diferentes instâncias da sociedade. É comum ouvir questionamentos a esse respeito, que, somados a questionamentos sobre a qualidade e a eficácia da formação dada pelas universidades públicas brasileiras no quesito empregabilidade, bem como ao alto índice de desemprego registrado no Brasil no primeiro trimestre do ano de 2019, que foi de 12,7% (ALVARENGA; SILVEIRA, 2019), reafirmam a necessidade de estudos sobre o tema no Brasil.

Hoje, a inserção profissional dos egressos do ensino superior é um tema de debate em nível nacional e internacional. O ensino superior nunca esteve sob a avaliação de tantos olhares ao mesmo tempo (ALVES, 2009), as famílias e os estudantes se preocupam com o futuro após a graduação, a mídia lança o alarme sobre os dados do desemprego, inclusive dos recém formados, as empresas reclamam da inadequação da formação dada pelas universidades às suas necessidades, o poder público tem como um dos critérios de avaliação da qualidade do ensino superior a inserção profissional dos seus egressos no mundo do trabalho e a sociedade em geral possui um discurso recorrente sobre o excesso de pessoas formadas sem emprego (ALVES, 2009).

O processo de inserção profissional, no decorrer dos anos, tornou-se mais longo e difícil para todas as pessoas, tenham elas cursado ensino superior ou não, devido a diversos fatores, entre eles a crise econômica por que passa o Brasil e vários outros países do mundo. A obtenção de um diploma não é mais sinônimo de obtenção de um emprego, mas concluir um curso superior no Brasil ainda é muito vantajoso. Segundo os dados do relatório “*Education at a glance 2018: OECD indicators*”, presentes na síntese de Indicadores Sociais 2018 divulgadas pelo IBGE, “o Brasil é o país que apresenta as maiores taxas de empregabilidade e o maior retorno salarial para a população que possui ensino superior completo em relação a todos os 36 países da ODCE e 10 países parceiros da organização” (BRASIL, 2018, p. 93).

Diante disso, comecei a me questionar sobre o futuro profissional de quem conclui uma Licenciatura em Música. Como aconteceria a inserção desses indivíduos no mundo do trabalho? Qual seria a atual situação empregatícia dos licenciados em Música no Brasil? Para esta pesquisa, limitei esses questionamentos aos egressos da Licenciatura em Música da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que se tornaram a população deste estudo.

Meu interesse em estudar os egressos da Licenciatura em Música da UERN surgiu a partir de uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical – GPPEM, no qual atuei como voluntária do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq no ano de 2015. Esse estudo me possibilitou investigar e conhecer um pouco sobre o perfil e o campo de atuação profissional dos formados na Licenciatura em Música da UERN dos anos 2008 a 2015. Essa pesquisa revelou que 40,3% (31/78) do total de egressos da Licenciatura em Música da UERN até o ano de 2015 atuavam na educação básica, 22,8% (18/78) em escolas específicas de música, 12,2% (9/78) em bandas de música, 5,2% (4/78) atuavam no ensino superior e os demais como autônomos, em associações e em empresas (COSTA; RIBEIRO, 2016).

Os estudos com egressos de licenciaturas possibilitam a avaliação dos cursos que formam os professores que atuam principalmente na rede básica de ensino do nosso país. Na área da música, estudos revelam o crescente número de egressos de cursos de licenciaturas que estão atuando nas escolas de educação básica (GOMES, 2016). A partir dessas informações, inicialmente, tinha como objetivo investigar os licenciados em Música que atuavam na educação básica; porém, com a realização de novas leituras, decidi ampliar esse estudo para os demais campos de atuação profissional.

As leituras que realizei levaram-me à descoberta de autores que haviam se proposto investigar sobre a inserção profissional em música no Brasil. Um trabalho que me chamou bastante atenção foi o de Gomes (2016), que estudou sobre a inserção profissional de licenciados em Música no estado do Paraná (PR). Esse estudo me serviu como inspiração e me ajudou a delimitar o meu tema de pesquisa, que passaria a ser inserção profissional de licenciados em Música. Inicialmente, tinha como ideia replicar a pesquisa de Gomes (2016) e investigar todos os egressos de Licenciatura em Música no estado do Rio Grande do Norte, mas, devido à limitação de tempo que temos em um mestrado, decidi, em conjunto com meu orientador, manter o meu estudo apenas sobre a Licenciatura em Música da UERN, que é um espaço com que tenho proximidade, por ter sido o local onde me graduei, o que facilitaria o contato com o público a ser investigado. Além disso, tenho um desejo pessoal de contribuir de alguma forma com o curso no qual me formei, mesmo que seja possibilitando reflexões sobre o futuro daqueles que nele se formam.

Com a temática e o meu foco de estudos definidos, aprofundei-me nas leituras a fim de inteirar-me sobre as definições de inserção profissional. Descobri que existem duas

principais correntes de estudo sobre a inserção profissional: a econômica e a sociológica. No entanto, a proposta teórica da corrente econômica foi a que mais se aproximou das ideias que queria discutir, que era estudar a inserção profissional como uma sucessão de posições no mercado de trabalho, sem me aprofundar em questões sociológicas, assim como fez Alves (2009) na primeira parte do seu estudo. Partindo das ideias dos autores dessa corrente, passei a aceitar a inserção profissional como um processo que possui início, meio e fim e, portanto, para que a inserção profissional aconteça, é preciso passar antes por um percurso, que, para Vincens (1997), pode ser diferente para cada indivíduo. Diante disso, busquei, com este estudo, responder ao seguinte questionamento: Quais os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN?

Dessa forma, proponho-me realizar esta pesquisa – intitulada Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos da Licenciatura em Música da UERN –, que tem, como objetivo geral, investigar os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN formados entre 2008 e 2018 e, como objetivos específicos: caracterizar os licenciados em Música da UERN, desvelar a trajetória de inserção profissional dos egressos e identificar os percursos de inserção por quais eles passaram.

Nessa perspectiva, estudar a inserção profissional dos licenciados em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte é, como disse Alves (2009), estudar as posições que ocuparam e os status que assumiram no mundo do trabalho.

Para isso, optei por uma abordagem metodológica quantitativa, por meio de um *survey interseccional*. Os dados foram coletados mediante um questionário online aplicado aos licenciados em Música formados pela UERN entre 2008 e 2018, que totalizaram o número de 140 egressos. Desse total, 116 (82,8%) responderam ao meu questionário. Para a análise dos dados, delimitamos nove tipos de percursos de inserção profissional com base na realidade do mundo do trabalho no Brasil e nos percursos construídos por Alves (2009).

Esta dissertação ficou composta, então, por seis seções: a primeira seção é esta introdução. Na segunda seção, intitulada “Estudos com egressos de Licenciatura em Música”, encontra-se a revisão de literatura realizada sobre egressos de licenciaturas em Música no Brasil. Os trabalhos encontrados foram categorizados e divididos em três subseções: 1. Discutindo a formação dos licenciados em Música; 2. Discutindo a atuação dos licenciados em Música e 3. Discutindo a inserção dos licenciados em Música. Além de identificar os temas mais estudados envolvendo egressos de licenciaturas em Música, pude ver exemplos de como esses estudos foram realizados, os caminhos a serem percorridos e os resultados encontrados nessas pesquisas.



A terceira seção ficou intitulada “Inserção profissional” e nela encontra-se o referencial teórico deste trabalho. Nessa seção, dividida em quatro subseções, primeiro é apresentado um histórico sobre a expressão “inserção profissional” e o seu desenvolvimento como tema de pesquisa; em seguida, são apresentadas diferentes perspectivas teóricas sobre o tema e a conceituação de percursos de inserção profissional; por fim, é aberta uma discussão sobre temas atuais presentes no mundo do trabalho que influenciam a inserção profissional em diferentes áreas.

Na quarta seção é apresentado o percurso metodológico, o método de pesquisa utilizado, a população e a amostra do estudo, bem como os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

Na quinta seção, são expostos os resultados da pesquisa, organizados em três subseções: 1. Os licenciados em Música da UERN, em que são apresentadas as características sociodemográficas dos egressos; 2. Trajetórias de inserção, em que é traçado um caminho percorrido pelos egressos, destacando suas atividades profissionais exercidas antes, durante e depois do curso; e, por fim, 3. Percursos de inserção profissional, em que são apresentados os dados da análise feita sobre os percursos de inserção profissional dos egressos a partir de suas trajetórias, identificando e categorizando os pertencentes a cada percurso apresentado.

Por fim, na sexta e última seção, apresento minhas considerações finais sobre o estudo realizado e os resultados obtidos, reforço os objetivos do estudo e discuto esses resultados. Além disso, apresento o que consegui discutir e o que não consegui neste estudo, deixando ideias e sugestões para que sejam realizados novos estudos sobre o tema.

## 2 ESTUDOS COM EGRESSOS DE LICENCIATURAS EM MÚSICA

Estudos com egressos vêm sendo cada vez mais realizados no mundo acadêmico com os objetivos de “avaliar cursos e programas, estabelecer relações entre formação e atuação profissional e analisar a inserção dos egressos no mundo do trabalho” (GOMES, 2016, p. 44). Algumas pesquisas também apontam aspectos relacionados ao investimento na formação da sociedade:

A avaliação de políticas, programas e práticas públicas provê informações sobre a atuação do governo que a esfera pública precisa conhecer; o resultado dessas avaliações acrescenta novos dados ao estoque de informações necessárias para as ações do próprio governo; isto contribui para a formação de uma cultura de um pensamento crítico acerca da atuação do Estado; desenvolve um espírito questionador que ajuda o governo a ser mais honesto e eficiente (CHELIMSKY, 2006, p. 33).

Esse tipo de avaliação de programas e políticas públicas mostra a necessidade de se realizarem revisões, mudanças e melhorias. Como diz Dazzani e Lordelo (2012, p. 17), “o sentido maior desse tipo de avaliação é o interesse pela aferição da eficiência da ação e pelo seu valor público”:

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. 20).

Dessa forma, não há melhor forma de desenvolver cursos e graduações mais qualificadas, que atendam às demandas da sociedade e do poder público se não por meio de estudos acerca de quem já passou por esses programas e dos resultados por eles alcançados. Hoje, saber a satisfação dos seus “clientes” em relação aos seus serviços e à preparação para mundo do trabalho é um dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior (STADTLOBER; MOROSINI, 2011).

Os questionamentos sobre a qualidade das universidades brasileiras acontecem a todo momento por parte da sociedade, apesar de existirem avaliações sistemáticas realizadas pelo governo. Para Stadtlober e Morosini (2011), o sistema de ensino superior no Brasil ainda é pouco avaliado, principalmente quanto à realização de estudos com egressos. As autoras lembram que há, instituídas no país, algumas políticas públicas que avaliam o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes

(ENADE), mas que são escassas as avaliações do governo destinadas aos que já concluíram os cursos, os egressos.

As poucas avaliações que estão acontecendo com os egressos das instituições brasileiras estão sendo realizadas mediante pesquisas por exigência do Ministério da Educação, que cobra dados sobre esse público às próprias universidades (STADTLOBER; MOROSINI, 2011).

Na Europa, onde os estudos com egressos são realizados há mais de 60 anos, a maioria das pesquisas desenvolvidos buscam dados relacionados “aos lucros e ao prestígio dos egressos na atividade profissional e desenvolvimento social” e “esses dados são usados como indicadores da qualidade da instituição” (STADTLOBER; MOROSINI, 2011, p. 155).

Para Stadtlober e Morosini (2011), avaliação e qualidade são temas recorrentes. As autoras lembram que, até pouco tempo, a grande maioria das universidades não aceitavam serem cobradas, pois se colocavam em um patamar de superioridade e se mantinham longe das avaliações para o mundo do trabalho. Agora, porém, todas as IES são avaliadas por diferentes atores sociais, sejam elas públicas ou privadas.

Com base nesses estudos citados e com os objetivos deste trabalho, foi iniciada uma revisão de literatura em busca de estudos sobre egressos de licenciaturas em Música no Brasil. Foi realizada uma busca nas principais revistas específicas da área de educação musical<sup>1</sup>, em anais de eventos da educação musical<sup>2</sup>, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de buscas complementares no Google Acadêmico.

Para André (2009, p. 43), “esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem”, ou seja, saem dos focos das pesquisas, “os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos”.

Para Silveira e Carvalho (2012), existem muitos desafios na realização de pesquisas com esse tipo de público. Essas autoras elencam, como principal dificuldade, a localização dos sujeitos devido à desatualização dos bancos de dados com informações de contato dos

---

<sup>1</sup> Per Musi, Música Hodie, Opus, Revista da ABEM, Debates, Revista Brasileira de Música, Música Popular em revista, Modus, Música em perspectiva, Música & Cultura, Música na educação básica, Música e Linguagem, Música em Contexto, Pesquisa em Música, Revista do Conservatório UFPel, Revista Música, ICTUS, Claves, Sonora, Orfeu e Revista Em Pauta.

<sup>2</sup> Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Encontro de Educação Musical do Cariri (EDUCAMUS) e Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral (CIEMS).

egressos, bem como a falta de disposição do sujeito para colaborar respondendo a um questionário ou participando de uma entrevista. Além disso, as autoras destacam que, em seu estudo, “os resultados apontaram para a influência decisiva das inter-relações estabelecidas entre os aplicadores e o objeto de estudo” (SILVEIRA; CARVALHO, 2012, p. 73).

Essa dificuldade de pesquisar egressos é confirmada, quando Lordelo *et al.* (2012) apontam que “em experiências anteriores com estudos de egressos de cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia [...] não se conseguiu localizar 10% da amostra definida” (LORDELO *et al.*, 2012, p. 144).

Andriola (2014, p. 207) afirma que são “raros os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas instituições de ensino superior brasileiras” e diz que, assim como as atividades e os produtos dessas instituições têm relevantes repercussões sobre a sociedade na qual está inserida, a instituição, ao mesmo tempo, sofre a influência da sociedade (ANDRIOLA, 2014). O autor ressalta que “nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES” e cita, como exemplo dessa investigação, o “acompanhamento sistemático dos seus egressos” (ANDRIOLA, 2014, p. 205).

Em seu estudo, Andriola (2014) faz a medição da qualidade da formação dos egressos, comparando aspectos como: proporção de egressos inseridos no mercado de trabalho, proporção de egressos atuando na área de formação do curso de graduação e aumento da renda individual de cada egresso durante e depois do curso.

A seguir, estão organizados por temáticas e ordem cronológica de tempo os trabalhos encontrados com a revisão de literatura:

Quadro 1 - Publicações sobre licenciados em música no Brasil até 2018.

<b>TEMA</b>	<b>ASSUNTO/CONTRIBUIÇÕES</b>	<b>FONTE/AUTOR(A)</b>
<b>Formação</b>	Análise do processo de construção das propostas curriculares	<b>Pereira, M. (2013)</b>
<b>Formação</b>	Propostas curriculares dos cursos de licenciatura em música	<b>Scheffer e Wolffenbüttel (2013)</b>
<b>Formação</b>	Contribuições da performance musical para a atuação docente no contexto escolar; formação inicial para atuar na educação básica	<b>Braga (2013) Braga (2014)</b>
<b>Formação</b>	Construção do <i>habitus</i> docente	<b>Anjos (2015)</b>

(Continua...)

(Continuação)

<b>Formação</b>	Formação e prática com o canto em sala de aula	<b>Vechi (2015)</b>
<b>Formação</b>	Construção da identidade profissional	<b>Campos (2016)</b>
<b>Formação</b>	Formação de estudantes com deficiência visual no curso de licenciatura em música	<b>Keenan Junior (2017)</b>
<b>Formação</b>	Formação de estudantes com deficiência visual no curso de licenciatura em música	<b>Keenan Junior e Schambeck (2016; 2017)</b>
<b>Formação</b>	Práticas docentes durante a formação	<b>Fernandes (2017)</b>
<b>Formação</b>	Importância da música no currículo escolar através do olhar de licenciados em música	<b>Marques (2017)</b>
<b>Formação</b>	Formação para atuar com tecnologias digitais	<b>Paiva, Monteiro e Diniz (2017)</b>
<b>Formação</b>	Análise de currículo de licenciatura em música	<b>Ferreira (2018)</b>
<b>Atuação</b>	Relação entre formação e atuação	<b>Xisto (2004)</b>
<b>Atuação</b>	Relação entre formação e atuação	<b>Cunha (2011)</b>
<b>Atuação</b>	O ensino de flauta doce na escola de educação básica	<b>Souza e Bellochio (2012)</b>
<b>Atuação</b>	Atuação em diversos contextos	<b>Wolffenbüttel, Dessotti e Scheffer (2013)</b>
<b>Atuação</b>	O professor e as dimensões dos fenômenos educativo musicais escolares	<b>Gaulke (2013)</b>
<b>Atuação</b>	Perfil e atuação em diversos contextos	<b>Almeida e Silva (2013)</b>
<b>Atuação</b>	Contribuições curriculares do curso na construção do <i>habitus</i> docente	<b>Benvenuto (2013) Benvenuto (2015)</b>
<b>Atuação</b>	Atuação na educação infantil	<b>Pereira, J. (2015)</b>
<b>Atuação</b>	Atuação na educação básica	<b>Martins (2015)</b>
<b>Atuação</b>	Atuação na educação básica	<b>Grings (2015)</b>
<b>Atuação</b>	Perfil e atuação em diversos contextos	<b>Costa e Ribeiro (2016)</b>

(Continua...)

(Continuação)

<b>Atuação</b>	Motivação para atuar na educação básica	<b>Fagundes et.al (2017)</b>
<b>Atuação</b>	Relação entre formação e atuação profissional	<b>Azevêdo (2017)</b>
<b>Atuação</b>	Utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)	<b>Santos Júnior (2017)</b>
<b>Atuação</b>	Atuação na educação básica	<b>Sebben (2017)</b>
<b>Atuação</b>	Relação entre formação e atuação;	<b>Almeida et al (2018)</b>
<b>Inserção</b>	Inserção e atuação na Educação Básica	<b>Dallazem (2015)</b>
<b>Inserção</b>	Inserção dos licenciados em música do estado do paraná	<b>Gomes (2016)</b>
<b>Inserção</b>	Levantamento de trabalhos sobre inserção profissional de egressos de cursos de licenciatura em música em escolas regulares da rede privada no Brasil.	<b>Del Casale (2018)</b>

Fonte: Elabora o própria.

Nos t picos a seguir, farei a discussão dos trabalhos encontrados, de acordo com as categorias criadas e com base nos temas que detectei serem os mais emergentes em estudos com egressos de licenciaturas em Música no Brasil: forma o, atua o e inser o profissional.

## 2.1 DISCUTINDO A FORMA O DE LICENCIADOS EM MÚSICA

As universidades, sejam elas públicas ou privadas, são as principais responsáveis pela forma o do professor de Música no Brasil. Em 2010, 80 institui es ofereciam cursos de Licenciatura em Música em todo o país (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014) e segundo Grings (2015) existem 115 cursos de licenciatura em música no Brasil divididos entre presenciais e a distância. Por meio dos egressos,   possível repensar a forma o nos cursos de Licenciatura em Música ofertados por essas institui es, principalmente mediante estudos científicos, o que já se tornou algo recorrente na atualidade, quando cada vez mais estudos são realizados sobre a forma o do professor de música. No levantamento realizado sobre trabalhos publicados sobre egressos de licenciaturas em Música, muitos sobre forma o foram encontrados.

Pereira (2013), em seu estudo, apresentou uma análise do processo de construção das propostas curriculares da Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná de 2002 e 2008. A autora contextualiza historicamente o processo de implantação dos currículos de 2002 e 2008, seus fundamentos e concepções, identificou a formação acadêmica dos licenciandos do curso na perspectiva dos currículos selecionados e problematizou, sob a ótica do egresso, a articulação do currículo do curso de 2002 com as demandas da prática profissional dos licenciados, estabelecendo um contraponto com a proposta de 2008 para analisar de que maneira o currículo de 2008 responde ou não às limitações apresentadas pelos egressos e em que medida a reformulação curricular contribuiu para atender às demandas da prática dos professores depois de formados.

Assim como Pereira (2013), Scheffer e Wolffenbüttel (2013) realizaram um estudo com egressos de cursos de Licenciatura em Música no Rio Grande do Sul, com o objetivo de investigar as propostas curriculares dos cursos. Os autores buscaram unir dados sobre as potencialidades e os desafios existentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música. Dessa forma, eles avaliaram, por meio dos egressos de cursos de licenciaturas em Música, o currículo e, mediante esse currículo, a formação dos egressos.

Do currículo para a prática musical, Braga (2013) fomentou, em seu artigo, a discussão sobre o papel que a performance ocupa na formação inicial de professores de música e suas possíveis contribuições para a atuação docente no contexto escolar. Para isso, a autora investigou egressos de cursos de Licenciatura em Música na cidade de Salvador - BA. Ela concluiu que, apesar da importância da prática musical para o ensino da música, é necessária a sua articulação com os saberes pedagógicos (BRAGA, 2013, p. 8). No ano seguinte, a autora pesquisou sobre a formação inicial de professores de música direcionados para a educação básica por meio de três professores universitários do componente canto coral e três egressos de cursos de Licenciatura em Música que atuavam como professores de música na educação básica, questionando o currículo dos cursos e a formação do licenciado em Música para atuar na educação básica com o canto coral. Ela percebeu que “as habilidades desenvolvidas [na Licenciatura em Música da cidade de Salvador] não são direcionadas para a atuação no espaço escolar” (BRAGA, 2014, p. 117) no que diz respeito ao canto coral. Sendo assim, os conteúdos desenvolvidos não se relacionam com a atuação dos egressos desses cursos na educação básica.

Nessa linha de estudos sobre formação do egresso de Licenciatura em Música, Anjos (2015) buscou compreender como se constitui o *habitus* docente de três profissionais egressos do Curso de Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), a partir de suas

experiências pessoais e durante sua passagem pelo curso superior em Música e a presença de elementos da cultura popular do Cariri na constituição deste *habitus*. Anjos (2015) notou que a constituição de um *habitus* docente nos sujeitos de sua pesquisa pôde ser constatada por meio de discursos, ações, gestos e posturas observadas ao longo do levantamento de suas histórias de vida e sua passagem pelo Curso de Música da UFCA. A participação deles em projetos como o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa de Iniciação à Docência (PID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assim como a sua efetiva participação no cotidiano dessa instituição, os encontros universitários, as atividades de extensão e os eventos específicos da área de música, fomentaram sua produção acadêmica e corroboraram com o fortalecimento desse *habitus*.

Vechi (2015, p. 17), por sua vez, teve o objetivo de “conhecer e compreender como professores de música analisam sua formação e suas práticas com o canto em sala de aula”. Para isso, investigou três professores egressos de uma Licenciatura em Música que atuam na educação básica. Em sua pesquisa, a autora identificou que dois, dos três professores investigados, disseram não haverem sido preparados o suficiente na Licenciatura em Música para trabalhar com o canto coral nas salas de aula das escolas de educação básica. Dessa forma, a autora considera “importante pensar na ênfase dada nas universidades para a educação vocal e práticas pedagógicas para o contexto escolar” (VECHI, 2015, p. 103).

Seguindo uma linha parecida com a de Anjos (2015), Campos (2016) analisou o processo de construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN). Para isso, realizou um estudo com quatro egressos do curso de Licenciatura em Música dessa instituição. Partindo dos seus resultados, a autora considera então que a identidade profissional docente não é consequência apenas da formação inicial, mas das relações e da ação musical que os licenciandos assumem durante o exercício do estágio como professores. Constatou também que o estágio supervisionado não contribui somente para a formação do educador musical, mas também para a construção da sua identidade profissional.

No contexto da formação inclusiva, Keenan Junior (2017) investigou quais as principais ações, os recursos e serviços que viabilizaram a conclusão da trajetória acadêmica (formação) de quatro egressos deficientes visuais de diferentes cursos de graduação em Música no estado do Rio Grande do Sul. Os egressos investigados cursaram essa graduação no período de 2004 a 2012. Alguns dos resultados apresentados “apontaram para a presença de barreiras atitudinais, de comunicação e de informação” e “constatou-se, pela fala dos entrevistados, grande dificuldade de acesso a bibliografia básica e adaptação de partituras em



Braille” (KEENAN JÚNIOR, 2017, p. 9). Porém, não foram listados apenas pontos negativos em sua pesquisa, já que os resultados apontaram, como principais contribuintes para a permanência desses egressos portadores de deficiência visual na Licenciatura em Música, “a atuação dos núcleos de inclusão/acessibilidade, de alguns professores que reformularam suas metodologias, a presença de monitores/bolsistas e o auxílio de colegas e familiares” (KEENAN JÚNIOR, 2017, p. 164).

Keenan Junior e Schambeck (2016, 2017) publicaram outros dois estudos acerca da formação de estudantes com deficiência visual, um deles sobre a criação e a adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual na graduação em Música e outro sobre os fatores que proporcionaram o ingresso, a permanência e a conclusão de suas trajetórias acadêmicas. Ambos os estudos foram realizados com egressos deficientes visuais de diferentes licenciaturas em Música do estado do Rio Grande do Sul.

Sobre as práticas docentes durante a formação, Fernandes (2017) realizou um estudo com egressos do curso de Licenciatura em Música da UFRN e apresenta as impressões de seis egressos do curso, jovens recém-formados(as) com idades entre 21 e 25 anos de idade, sobre o componente curricular estágio supervisionado I. Ela teve como objetivo nesse trabalho “analisar o processo de autonomia docente construído pelo educador musical egresso do curso de Licenciatura em Música da UFRN” (FERNANDES, 2017, p. 19).

Ao investigar como se estruturou o processo inicial de autonomia docente do educador musical que fez o seu estágio supervisionado direcionado à educação infantil, a autora detectou que todos os egressos se sentiram em desenvolvimento e formando a sua identidade docente, levando em consideração as posturas que foram desenvolvidas por cada um deles durante esse primeiro contato ativo no ambiente escolar.

Voltando à temática do currículo, Marques (2017) teve como objetivo identificar, por meio das histórias de vida de professores licenciados em Música, a importância da música no currículo escolar. A investigação utilizou as entrevistas narrativas dos professores de música como instrumento para a coleta de dados. Os professores entrevistados são egressos dos cursos de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), que atuam hoje como docentes nas escolas públicas de Fortaleza. Nos resultados, o autor traz uma análise do conteúdo das narrativas que, somadas aos gráficos do *software* IRAMUTEQ<sup>3</sup> e de sua classificação, exprime seus

---

<sup>3</sup> Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) é uma interface visual ancorada no software R para produzir análise de texto.

resultados, mostrando a diferença que faz ter o professor de Música na escola e a importância de um *habitus* musical em sua formação e prática docente.

Paiva, Monteiro e Diniz (2017) discutiram sobre a formação docente de egressos do curso de Licenciatura em Música da UFRN em suas experiências como docente em diferentes contextos de ensino, enfocando a importância de o professor de Música utilizar tecnologias digitais. Eles perceberam “a necessidade de interligação de conhecimentos (tradicionais e inovadores) para que o professor esteja mais preparado em sua atuação e possa contribuir significativamente no contexto educacional e social e cultural do aluno” (PAIVA, MONTEIRO; DINIZ, 2017, p. 11).

Assim como Pereira (2013) e Scheffer e Wolffenbüttel (2013), Ferreira (2018) partiu do currículo para estudar sobre a formação do egresso em Música. Por meio dos egressos do curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos (IVL), buscou compreender o papel desempenhado pela disciplina acadêmica “Processos de Musicalização (PROM)” na relação entre currículo escrito e currículo em ação nos últimos doze anos do curso. A pesquisa revelou que poucos saberes têm estado presentes com maior frequência no curso, enquanto muitos têm sido menos explorados, bem como que diversos aspectos precisam ser aprimorados para que a disciplina atenda aos interesses e necessidades profissionais dos futuros professores de música.

Observei assim que os estudos encontrados sobre formação de egressos de Licenciatura em Música estão centrados no currículo dos cursos e em sua eficácia, na construção da identidade e do *habitus* docente do egresso como professor, bem como nos pontos que estão sendo falhos na formação dos professores de Música como, por exemplo, na falta de um melhor direcionamento da formação dada pelas instituições destinadas à atuação na educação básica, que é um dos principais objetivos dos cursos de licenciaturas no Brasil. No tópico a seguir, discuto os trabalhos encontrados que versam sobre a atuação profissional de egressos de licenciaturas em Música.

## 2.2 DISCUTINDO A ATUAÇÃO DE LICENCIADOS EM MÚSICA

Outro aspecto importante e emergente em pesquisas realizadas com egressos de cursos de Licenciatura em Música é a atuação profissional. Nas buscas realizadas, observei que a grande maioria dos trabalhos que tratam sobre atuação profissional do egresso em Música buscam desvelar os campos de atuação desses indivíduos, bem como relacionar a

formação com a atuação do egresso, procurando revelar o impacto que o curso de licenciatura teve na atuação deles, além de saber quais os métodos e as metodologias utilizados por eles em sala de aula.

Entre os trabalhos que versam sobre a relação entre a formação e a atuação, Xisto (2004) buscou compreender a relação entre formação e atuação profissional de professores de música egressos da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (UFSM). Para isso, ela investigou o que fazem esses profissionais, onde atuam e também quais as suas próprias concepções sobre a relação estabelecida entre a formação recebida na universidade e as necessidades e exigências dos múltiplos espaços de atuação profissional. De acordo com os resultados, a grande maioria dos egressos entrevistados da UFSM trabalham com música na educação básica, bem como realizam trabalhos em bandas de música, corais, aulas particulares, escolas de música e ensino superior. Para abordar a atuação profissional, a autora utilizou as fases da carreira de um professor formuladas por Huberman (1995).

Para a maioria dos egressos pesquisados por Xisto (2004), a fundamentação para a sua prática veio tanto da universidade quanto da prática/vivência do dia a dia. Apesar de ser nas universidades que os professores aprendem o conhecimento técnico/pedagógico e científico fundamental para a atuação como docente, é comum ouvir de muitos professores experientes que a verdadeira formação acontece na prática, na vivência. No entanto,

Para os professores entrevistados, tanto os conhecimentos adquiridos na formação inicial, em outros cursos e na formação continuada, como aqueles saberes desenvolvidos a partir da experiência vivenciada no contexto prático, tanto individual quanto coletivo, são fundamentais para a constituição da sua prática pedagógica (XISTO, 2004, p. 162).

Nas relações estabelecidas entre formação acadêmica e as necessidades da educação musical nos espaços onde atuam, os egressos entrevistados na pesquisa de Xisto (2004) apontaram várias divergências entre a sua formação e sua atuação. Para eles, ao saírem do curso de licenciatura, não se sentiram preparados totalmente para os diversos contextos de atuação que a área de música oferece, apesar de considerarem a teoria das universidades indispensável para a atuação. Alguns apontaram que, para suprir as necessidades deixadas pela formação inicial, tiveram de recorrer aos cursos de formação continuada (oficinas, seminários etc.).

Nessa mesma perspectiva de relacionar formação com atuação, porém agora em um contexto específico, o da educação básica, Cunha (2011) investigou cinco professores egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A autora teve como objetivo analisar as relações entre a formação e a prática dos professores que ensinam artes nas escolas públicas municipais de Fortaleza, enfocando suas concepções sobre educação musical. Cunha (2011) observou que os conceitos de educação musical para os professores podem passar por mudanças e adaptações a partir das necessidades educacionais vivenciadas no cotidiano escolar. Verificou também que nenhum dos professores, em suas atividades práticas, aplica teorias e metodologias dos pedagogos musicais citados em seu texto (Emile Jacques Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff e outros).

De acordo com as falas dos atores, as bases teóricas da pedagogia musical parecem estar incluídas nos fazeres práticos dos egressos, possuindo uma aproximação com as concepções de educação musical dos pedagogos musicais explicitados acima. Cunha (2011) também notou que as reflexões da prática podem estar relacionadas com as condições de trabalho desses professores, já que eles têm de adaptar seus fazeres em ambientes escolares inadequados para um melhor desenvolvimento das atividades musicais e a aprendizagem dos alunos.

Seguindo no contexto da atuação na educação básica, Souza e Bellochio (2012) investigaram o pensamento de professores de Música, egressos do curso de Licenciatura em Música da UFSM, sobre o ensino de flauta doce na escola de educação básica. Os resultados mostraram que existe uma crença no potencial que a flauta doce traz para o ensino de música nas escolas de educação básica, proveniente da experiência que esses profissionais possuem com o instrumento, bem como por promover o aprendizado em grupo, ter um baixo valor aquisitivo, possibilitar que crianças com diferentes níveis de conhecimentos e habilidades musicais possam tocar, entre outros.

Wolffenbüttel, Dessotti e Scheffer (2013) investigaram sobre atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Os autores detectaram, com esse estudo, a necessidade de reformulação na proposta do curso, por terem notado que o curso não estava atendendo às necessidades da sociedade no que diz respeito à formação de professores para atuar na educação básica. Como os próprios autores dizem, o curso de Licenciatura em Música estudado não objetivava, apenas, formar profissionais que atuassem como educadores, mas também formar um educador capaz de atuar como professor e artista, assumindo papéis diversificados no mercado de trabalho e isso só foi percebido devido à investigação realizada com os egressos do curso.

Gaulke (2013) realizou um estudo com oito professores licenciados em Música, que atuavam em escolas municipais de Porto Alegre/RS e que se encontravam em início de

carreira. Ela teve como objetivo em seu trabalho compreender como se aprende a ensinar música na educação básica. Para tanto, buscou “compreender como o professor iniciante lida com as dimensões dos fenômenos educativos musicais escolares; entender como lida com os sujeitos escolares em seu trabalho diário; e identificar as principais dificuldades e desafios que enfrenta” (GAULKE, 2013, p. 6).

Gaulke (2013) baseou seus estudos na visão conceitual de aprendizagem de Josso (2010a, 2010b), Delory-Momberger (2008, 2012) e Nóvoa (1995, 2007, 2009). Para tentar compreender como se aprende a ensinar música na educação básica, ela utiliza também como base as fases que compreendem a vida de um professor, formuladas por Huberman (1995) e por Campbell, Thompson e Barret (2010), que apresentam outras fases de desenvolvimento da vida profissional de um professor. Sua pesquisa concluiu que existe uma base para a aprendizagem, que é ela o próprio professor, o vínculo, os alunos e os professores mais antigos. Para ela, “a aprendizagem da docência é todo o movimento do professor vinculado aos alunos enfrentando os desafios provocados pelo contexto e pelo desconhecido” e também que “o vínculo do professor com os alunos é o fundamento de toda a aprendizagem” (GAULKE, 2013, p. 138). Dessa forma, a autora conclui que é na prática que acontece a aprendizagem da docência.

Almeida e Silva (2013) investigaram o perfil dos alunos egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no que se refere à atuação profissional e, para isso, buscaram identificar quais são os espaços de atuação dos egressos, as motivações que determinaram a escolha do campo de atuação, bem como analisar se houve alteração da motivação após a aprovação da Lei nº 11.769 de 2008. Os egressos entrevistados atuavam em escolas específicas de música. As autoras perceberam que os professores graduados pela UFPE são profissionais efetivos nesses estabelecimentos de ensino, correspondendo a mais da metade do total de professores.

Benvenuto (2013, 2015), motivado pela dúvida e pelo não saber acerca da realidade de atuação profissional dos estudantes egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza, resolveu analisar as contribuições curriculares do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), *Campus Fortaleza*, que corroboram para a constituição do *habitus* docente em música/educação musical pelos estudantes egressos, investigando a atuação profissional desses sujeitos no campo social. Ele concluiu que o *habitus* docente constituído com base nas experiências formativas acumuladas no decorrer do curso foi fundamental para definição e escolha da grande maioria dos estudantes-egressos

no campo de atuação profissional, relacionado com a prática de ensino e de aprendizagem musical.

Pereira (2015) investigou as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em Música nas escolas municipais de educação infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Para alcançar o seu objetivo, a autora buscou “compreender como os(as) professores(as) de música se relacionavam com os tempos, os espaços e os sujeitos da educação infantil”, procurou “conhecer o modo como os(as) professores(as) de música definiam os conteúdos e finalidades do ensino de música na educação infantil” e buscou “identificar os limites e possibilidades percebidos pelos(as) professores(as) de música para a realização de suas práticas de ensino” (PEREIRA, 2015, p. 20).

Pereira (2015, p. 131) constatou, em sua pesquisa, que “as trajetórias de trabalho dos professores(as) de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre foram construídas a partir de percursos construídos em outros contextos”. Dentre esses contextos, está o curso de Licenciatura em Música, cuja influência na atuação desses professores pode ser constatada quando a autora relata:

Cada professor (a) tem uma trajetória singular de trabalho, que é construída a partir das suas experiências individuais, tanto as experiências formativas, **no curso de licenciatura** e na formação continuada, quanto outras experiências, e concretizada a partir da interação com os sujeitos em cada uma das escolas em que trabalham (PEREIRA, 2015, p. 132, grifo nosso).

Porém, Pereira (2015) notou também, em sua pesquisa, que os professores licenciados em Música mencionaram falhas em sua formação, relacionadas ao trabalho com música na educação infantil. Um desses professores disse “não se sentir preparado para atuar com crianças” (PEREIRA, 2015, p. 132). Para terem um suporte maior em sua atuação, eles investem em formações continuadas.

Martins (2015) buscou entender, por meio dos egressos do curso, os porquês de os licenciados em Música da cidade de Campo Grande/MS não estarem atuando na educação básica de ensino. A autora relaciona isso a um fator que acompanha os alunos do curso de Música desde o seu ingresso na faculdade: o interesse pelas aulas de instrumento e não pela prático/didática, a vontade de tocar e não de lecionar. Ela relata que constatou isso ao ingressar como estudante na graduação em Música e, para ela, a falta do licenciado em Música na educação básica é resultado do verdadeiro motivo pelo qual os estudantes procuram um curso de música.

No tratante à motivação para os licenciados atuarem na área de música, Grings (2015) traz dados quantitativos acerca das metas pessoais de licenciados em Música para atuarem na área. Para isso, investigou os valores pessoais presentes e as aspirações futuras de licenciados em Música para atuarem na área de educação musical.

Os resultados da pesquisa realizada por Grings (2015) mostraram que os licenciados em Música participantes da pesquisa atuam, como professores, por um sentimento de pertencimento à comunidade e também que, no futuro, aspiram tanto por autoaceitação, afiliação e comunidade (metas intrínsecas) quanto por sucesso financeiro e popularidade (metas extrínsecas). Assim sendo, a autora conclui que, além da satisfação das necessidades psicológicas básicas, existe uma necessidade de recompensa e reconhecimento social por parte dos licenciados em Música. Notou-se também que, “apesar dos baixos salários e da falta de reconhecimento, os professores de música estão, em sua maioria, satisfeitos com seus trabalhos” e “visam a melhores condições de trabalho no futuro e aspiram tanto bons relacionamentos interpessoais no local de atuação profissional [...] quanto ao maior reconhecimento social e salários compatíveis com a sua formação” (GRINGS, 2015, p. 134).

Costa e Ribeiro (2016) realizaram um estudo sobre a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) dos anos 2008 a 2015. Os resultados da pesquisa apontaram os espaços profissionais mais promissores para a atuação do licenciado em Música: escolas de educação básica, escolas específicas de música, ONGs, bandas de música e o ensino superior. A educação básica foi o campo que contou com a maior presença dos egressos da Licenciatura em Música da UERN. Além desses dados, o estudo possibilitou, mediante o olhar do egresso, avaliar o curso.

Assim como Grings (2015), Fagundes *et al.* (2017) realizaram um estudo para investigar a motivação dos licenciados em Música. O público alvo dessa pesquisa foi constituído pelos professores de música egressos da Licenciatura em Música da UERN que atuam na educação básica. O estudo foi realizado sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Os resultados da pesquisa mostraram que motivações extrínsecas não são as únicas demonstradas pelos egressos para atuarem na educação básica, bem como que, mesmo apontando dificuldades específicas, os egressos se sentiram capazes de ajustar seu nível de habilidade quanto ao nível de dificuldades das tarefas e ainda que, em relação à necessidade de pertencimento, nem todos os egressos desenvolveram relações mais calorosas com os colegas de trabalho e com seus próprios alunos.

Santos Júnior (2017) estudou a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no planejamento da aula de música dos egressos do curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade de Brasília (UnB). Ele procurou identificar o contexto de atuação dos egressos, quais as TIC utilizadas na aula de música desses egressos, como eles planejam o uso dessas tecnologias, quais os resultados alcançados, além de compreender de que forma as TIC que fizeram parte da formação desses indivíduos auxiliam em suas aulas de música. O autor destaca, como justificativa para sua pesquisa, além do fato de as TIC terem feito parte da formação desses egressos, estar disposto no PPC do curso de Licenciatura em Música da UnB que deve acontecer um acompanhamento da inserção do egresso no mundo do trabalho.

Nessa pesquisa, Santos Junior (2017) percebeu que os egressos não atuam somente em escolas de educação básica, sejam elas públicas ou privadas, como é previsto no PPC do curso de Música da UnB, mas também em escolas especializadas de música, assim como em instituições religiosas e na educação especial. Constatou também que as TIC estão presentes no planejamento da aula de música dos egressos desde a sua elaboração até a prática. A maioria das TIC utilizadas pelos egressos não foram criadas para uso educacional e é por meio dos conhecimentos pedagógicos e tecnológicos dos egressos que são feitas adaptações quanto ao uso delas. O autor percebeu ainda, nas falas dos egressos, que “a formação em música por meio da Educação a Distância (EaD) possibilitou uma compreensão de que as TIC são ferramentas que auxiliaram da formação até o presente momento na atuação profissional” (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 101). A pesquisa apontou ainda

[...] que o planejamento de aula de música com TIC ajuda na motivação dos alunos, diminui a evasão na aula e uma adaptação das TIC para educação musical exigindo dos egressos um pensamento crítico-reflexivo sobre as possibilidades e limitações das TIC que são ferramentas e meios para construção de aprendizagem dos alunos na aula de música (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 102).

Sebben (2017) analisou a atividade docente de professores de música da educação básica no estado do Paraná, problematizando a relação entre formação e prática e considerando as políticas públicas para o ensino de arte e música na realidade educacional da sociedade capitalista. Para isso, ele analisou o currículo do curso de licenciatura para verificar as propostas de formação dos professores de música nas universidades do Paraná e analisou, mediante os egressos dos cursos, como eles avaliam sua formação e como tem sido constituída a prática docente dos egressos, especificamente nas escolas de educação básica. Sebben (2017) chegou à conclusão de que as licenciaturas em Música carecem de teorias



sócio-históricas mais amplas que fundamentem a interpretação artística, estética e pedagógica dos professores. Dessa forma, ele acredita que os cursos necessitam ser compreendidos como elementos de mediação para a elevação da formação e da prática docente do professor de música à condição de práxis docente e de espaços de resistência e formação política, tendo como fundamento a consciência das práxis.

Azevêdo (2017) procurou compreender as relações existentes entre a formação dos licenciados em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a atuação deles como docentes na educação básica. Para isso, utilizou-se de dois parâmetros fundamentais de análise: a formação musicológica e a formação pedagógica. Os dados coletados constituíram-se das narrativas orais e escritas de nove professores de música atuantes na educação básica, todos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFCA. A autora concluiu que as relações estabelecidas entre a formação proposta pelo curso e a docência no ensino básico, se observados os parâmetros musicológico e pedagógico, estão em descompasso. Por um lado, a autora atesta que a formação musicológica, conduzida pelo curso de música da UFCA, mostra-se adequada quanto aos conhecimentos musicais necessários à atuação de seus egressos nas escolas de educação básica. Por outro lado, ela verifica que a formação pedagógica desenvolvida naquela instituição é marcada por algumas deficiências.

Almeida *et al.* (2018) buscaram compreender a atuação profissional dos egressos do curso de Música da UFCA. Além disso, pretenderam evidenciar o impacto que o curso provocou na atuação dos seus egressos, bem como onde e como atuam esses egressos. Ao fim da pesquisa, os autores constataram que a maioria deles estão atuando como instrumentistas e cantores em diversos contextos, como em grupos musicais, como professores de instrumento em aulas particulares e em escolas especializadas. Apesar de o curso ser uma licenciatura, os autores perceberam também que existe uma rejeição por parte dos egressos da UFCA em quererem atuar nas escolas de educação básica, em virtude, segundo eles, do histórico de descaso a que a educação básica é submetida.

Dessa forma, nos estudos encontrados sobre atuação profissional de egressos de Licenciatura em Música, observei que os principais campos de atuação citados nos estudos foram: educação básica, bandas de música, aulas particulares, escolas específicas de música, ONGs e o ensino superior. Em relação à fundamentação para as práticas dos egressos, os estudos apontam que essa fundamentação veio tanto da universidade quanto da prática/vivência do dia a dia, comprovando assim a contribuição dos cursos de licenciatura para a atuação dos seus egressos, porém não sendo esta a única formadora do professor de música.

De um lado, alguns estudos destacam a necessidade de reformulação na proposta de alguns cursos por haverem constatado que estes não estavam atendendo às necessidades da sociedade no que diz respeito à formação de professores para atuarem na educação básica. Por outro lado, estudos mostraram que existe também uma rejeição por parte de alguns egressos para atuarem nas escolas de educação básica. Na seção a seguir, falarei sobre inserção, detectada nas buscas como sendo um tema em crescimento no âmbito dos estudos sobre egressos.

### 2.3 DISCUTINDO A INSERÇÃO DE LICENCIADOS EM MÚSICA

Inserção profissional foi o terceiro tema em destaque nos estudos realizados com egressos de Licenciatura em Música no Brasil. Refletir sobre a forma como os egressos se inserem no mercado revela os principais limites e possibilidades encontrados por eles para acessar espaços de trabalho e permanecer como profissionais, principalmente na educação básica, que é o espaço mais visado pelas licenciaturas no Brasil como futuro campo de atuação para seus egressos.

Dallazem (2015) investigou a inserção dos egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) em diferentes campos profissionais e, mais profundamente, a atuação daqueles que trabalham na escola básica. O autor constatou que muitos desejam trabalhar na educação básica, mas optam por outra atividade por dois motivos principais: os baixos salários e o entendimento restrito que atribuem aos gestores das escolas com relação ao papel da educação musical na formação integral das novas gerações. Também se revelou pouco delineada a identidade do professor de música. Dallazem (2015) conclui então que existe a necessidade de se fortalecer a articulação entre as ações dos diferentes sistemas de ensino, o aprimoramento das políticas públicas, a consolidação de esforços entre os profissionais, as instituições, universidades e interessados na área, para que a música seja uma realidade na educação de todo cidadão brasileiro.

Gomes (2016) estudou, em seu trabalho, a inserção dos licenciados em Música do estado do Paraná no mercado de trabalho. Para realizar esse estudo, ela examinou a situação profissional dos egressos, analisou a relação entre a situação profissional destes e sua formação acadêmica, verificou suas condições de trabalho e analisou o grau de satisfação com o trabalho que exercem. Ela identificou que 93,02% dos egressos que participaram de sua pesquisa trabalhavam até a divulgação do seu estudo, dentre os quais 32% atuavam como

professores de música na educação básica. A autora ressalta que, apesar disso, a educação básica é um espaço ainda pouco ocupado pelos egressos investigados, o que para ela parece ter relação com o fato de, até então, não haver, no estado do Paraná, concursos públicos (estadual e municipais) específicos para professor de música, o que acaba dificultando a inserção desses profissionais na escola.

Os resultados de Gomes (2016) indicaram precocidade na primeira inserção profissional dos egressos, que acontece antes do ingresso no curso de licenciatura, por meio do exercício da docência em música, em outras atividades no campo da música e de atividades em outra área fora da música. Apesar disso, a maior parte dos egressos inseriam-se profissionalmente após a conclusão do curso, sendo preponderante o trabalho como professor de música, sinalizando que os cursos de Licenciatura em Música do estado do Paraná estão a cumprir sua finalidade central de formar professores (GOMES, 2018). Dessa forma, a autora considera que “o ingresso na graduação amplia significativamente a capacidade de buscar espaços no mercado de trabalho” (GOMES, 2016, p. 196).

Del Casale (2018) realizou um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – CTDC e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD a fim de encontrar trabalhos que falassem sobre inserção profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Música em escolas regulares da rede privada no Brasil. O autor chegou ao número de 3 trabalhos no CTDC e 7 na BDTD, totalizando 10 estudos. Ele dividiu os trabalhos encontrados em quatro categorias: formação e currículo, identidade profissional e atuação, objetivos/aspirações e motivações e inserção profissional. Dos 10 trabalhos encontrados por Del Casale (2018), 7 fazem parte da minha revisão de literatura, os outros 3 não possuem como principal objeto de estudo os egressos e por isso não foram selecionados.

Duas coisas me chamaram atenção no tema inserção profissional: a pequena quantidade de publicações na área da música e o trabalho de Gomes (2016) “Inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná”. A autora sugeriu, ao final do seu trabalho, que a sua pesquisa fosse replicada em outros estados brasileiros, a fim de ser construído um panorama geral sobre a inserção profissional do licenciado em Música no Brasil.

Dessa forma, com a revisão de literatura realizada, foi possível identificar os principais objetivos dos estudos realizados com egressos de licenciaturas em Música no Brasil, bem como a importância de realizar estudos com esse público, os principais desafios em pesquisas com egressos, assim como descobrir os temas mais emergentes em estudos com essa população no Brasil. Constatei que os principais objetivos dos estudos realizados com

egressos de licenciaturas em Música no Brasil são: repensar, por meio do egresso, a formação ofertada pelos cursos de Licenciatura em Música; desvelar os campos de atuação desses indivíduos; discutir a relação entre a formação recebida e a atuação profissional dos egressos; desvelar a forma de inserção do egresso de Licenciatura em Música no mundo do trabalho, bem como desvelar os limites e as possibilidades encontradas pelos egressos para acessarem espaços no mundo do trabalho.

As leituras realizadas possibilitaram-me delimitar o tema de pesquisa, que passa a ser “inserção profissional de licenciados em Música”. O trabalho de Gomes (2016) e a parca exploração do tema no Brasil despertou-me o interesse em estudá-lo. Mas, diferentemente dos estudos realizados sobre inserção profissional de licenciados em Música citados, realizei um estudo a partir de uma outra perspectiva, não objetivando apenas identificar os campos de atuação dos egressos, bem como se estes possuem ou não emprego atualmente. Propus-me investigar por quais percursos de inserção passaram os egressos da Licenciatura em Música da UERN, desvelando os diferentes modos de integração na relação salarial e de obtenção de um status profissional. A seguir, no referencial teórico, discuto o conceito de inserção profissional e os tipos de percursos de inserção.

### 3 INSERÇÃO PROFISSIONAL

O crescimento do número de jovens que chegam ao ensino superior no Brasil e a ampliação do tempo médio de estudo da população brasileira, ao mesmo tempo que continua em destaque a falta de mão de obra qualificada e a alta taxa de desemprego juvenil no país, constituem, para Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012), o que justifica a realização de pesquisas e reflexões sobre a transição entre a formação e o mundo do trabalho, com destaque para o processo de inserção profissional.

Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) consideram que a ampliação dos estudos empíricos sobre a temática, sem o suficiente acompanhamento de discussões teóricas, provoca uma dificuldade de compreensão e reforça a falta de teorias consolidadas sobre a inserção profissional. Essa falta de definição nos estudos sobre inserção profissional é identificada desde os primeiros estudos sobre o tema na França.

Vincens (1997) já constata, nos estudos da época de 1986, uma “imprecisão” na definição do campo, que, apesar de ter amadurecido nos últimos tempos, permanece ainda um campo de estudo em construção, como podemos notar em estudos realizados recentemente por diferentes autores (ALVES, 2007, 2009; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012; GOMES, 2016), que evidenciam a inserção profissional como um tema de pesquisa carente de uma definição conceitual apoiada em uma teoria consolidada. Esses autores comentam estar em construção uma “teoria da inserção” que, se comprovada, poderá dar uma melhor base científica.

Para Silva (2009), no Brasil, a escassez de debates sobre inserção profissional é maior e, assim como ela, Alves (2009), Gomes (2016) e Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) evidenciam a forte atuação dos pesquisadores franceses nesse assunto e destacam a literatura francófona devido à longa tradição em estudos sobre inserção profissional de jovens de diferentes grupos sociais e níveis de formação realizados na França, onde existe, desde a década de 1970, o Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação (CEREQ), que tem por finalidade analisar o impacto das questões relativas à formação no mundo do trabalho e principalmente, como ressalta Silva (2009), na relação entre sistema de ensino e setor produtivo. “O CEREQ tem uma tradição de pesquisa voltada para o acompanhamento longitudinal das condições de ingresso no mercado de trabalho dos jovens egressos do sistema de ensino [francês]” (SILVA, 2009, p. 75).

Ao longo das últimas décadas, foram realizados estudos acerca do tema, orientados por diferentes correntes de pensamento, o que, para Rocha-de-Oliveira (2012), permite

explorar modos diversos de compreender a inserção profissional e compreender como essas abordagens contribuíram para aprofundar a reflexão sobre o assunto (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012) destacam, em seu estudo, a existência de duas principais correntes de estudo sobre inserção profissional e seus principais autores: a corrente econômica, em que as autoras destacam os estudos de Rose (1984, 1998), Vernières (1997) e Vincens (1986, 1997) e a corrente sociológica, com os estudos de Dubar (2001, 2006), Galland (1990, 2000, 2001) e Nicole-Drancourt (1996).

Para Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012),

As elaborações teóricas das vertentes econômica e sociológica são distintas, mas complementares: enquanto a econômica orienta pelo levantamento numérico do processo de inserção dos jovens, dando uma dimensão tanto da totalidade do mercado de trabalho quanto de particularidades de algumas carreiras; a sociológica possibilita a compreensão dos aspectos sociais, culturais e simbólicos que marcam a socialização e o ingresso em determinadas profissões (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012, p. 69).

Na vertente econômica, a inserção é vista como um processo, em que são consideradas as ações de diferentes atores, como trabalhadores, organizações e estado, assim como as normas institucionais características de cada sociedade. Para Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012, p. 66), essa vertente é limitada, por buscar apenas “a compreensão do momento de entrada dos indivíduos no mercado de trabalho após a sua passagem pelo sistema de educação/formação, sem considerar possibilidades de redirecionamento de carreira e reinserção” e sem considerar também questões relacionadas com as condições de origem (principalmente classe e etnia), a interferência de outros atores (família, amigos, colegas de cursos de formação) no processo de inserção e a avaliação dos indivíduos sobre sua própria trajetória (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012).

Na vertente sociológica, o foco é o sujeito, destacando sua história particular e a influência que esta exerce sobre eventos sociais envolvendo o trabalho. Nessa vertente, também são destacadas as transformações ocorridas na esfera do trabalho e como essas mudanças refletem sobre os indivíduos. Acredita-se que o processo de inserção não possui uma única trajetória para todos os indivíduos e sim que existe uma diversidade de caminhos que uma mesma situação inicial pode desenvolver.

Para Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012, p. 67), “busca-se na vertente sociológica uma análise da relação entre as estruturas sociais e as estratégias dos atores” que estão envolvidos no processo de inserção. “Os trabalhos que se inserem na vertente sociológica

permitem aprofundar o conhecimento sobre a ação dos diferentes atores no processo de inserção profissional e as diferenças de percurso em cada profissão” (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012, p. 69).

### 3.1 A EXPRESSÃO INSERÇÃO PROFISSIONAL E O SEU DESENVOLVIMENTO

Anteriormente aos anos 1970, as pesquisas sobre o tema preocupavam-se em estudar as trajetórias escolares e tinham muito mais a intenção de avaliar os estabelecimentos escolares no que dizia respeito a questões pedagógicas e sobre a formação ofertada que a de analisar a transição desses jovens da escola para o mundo do trabalho, não considerando, assim, a inserção profissional como um objeto de estudo.

De acordo com a literatura sobre o tema, nesse período, a expressão “entrada na vida ativa” era a mais utilizada para designar essa chegada do jovem ao mundo do trabalho. Para Vincens (1997, p. 23), “os estudos sobre inserção surgiram como uma resposta a uma demanda social” Vincens (1997, p. 23), que era o alto índice de pessoas, principalmente jovens, desempregadas e excluídas do mundo do trabalho.

Somente na década de 1970, a expressão inserção profissional apareceu como temática de pesquisa. Antes de aparecer em estudos, foi utilizada primeiramente em textos legislativos na França. Os primeiros estudos sobre o tema tinham o objetivo de saber as condições em que acontecia a entrada de jovens operários mais desfavorecidos no mundo do trabalho da época (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012). 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” (GOMES, 2016, p. 68).

Era comum, anteriormente à década de 1970, os jovens iniciarem precocemente suas atividades profissionais em trabalhos tradicionais no próprio âmbito familiar, como agricultura, comércio ou artesanato. A esse respeito, Alves (2007) destaca que houve

[...] um período em que o exercício do trabalho ocorria numa fase precoce do ciclo de vida dos indivíduos. As crianças eram iniciadas, desde cedo, numa atividade agrícola, comercial ou artesanal, em um universo onde vida familiar e vida profissional, trabalho e educação-formação se encontram totalmente imbricados (ALVES, 2007, p. 80).

Era pelo trabalho que as crianças e os jovens se educavam e se formavam (ALVES, 2007, p. 80). Porém, à medida que o exercício de algumas funções foi necessitando de saberes que a família ou a comunidade não dominavam, iniciou-se um processo de aquisição de

saberes em um espaço e um tempo fora desses eixos (família e trabalho), o que deu início ao afastamento entre vida familiar e vida profissional, entre educação e trabalho, e fez surgir a edificação de um espaço específico para acolher as crianças e os jovens, a escola (ALVES, 2007, p. 81).

A dissociação dos dois espaços tradicionais de socialização e aprendizagem, e a emergência de um novo, cria as condições objetivas para que a ideia de passagem comece a adquirir consistência social: passa-se do espaço familiar para o espaço escolar e deixa-se este último para ir trabalhar (ALVES, 2007, p. 81).

A ideia de que, para chegar a um emprego, o jovem teria de passar pela escola e, só depois, a partir do seu desempenho na escola, é que passaria para um emprego, fica cada vez mais comum. Até então, essa passagem da família para o trabalho acontecia instantaneamente, e os jovens, ao concluírem seus estudos, tinham automaticamente garantido o seu emprego.

Após a crise econômica ocorrida entre o final da década de 1970 e a década de 1980, essa realidade começou a mudar, a crise transformou a realidade, de modo que a passagem quase automática entre formação e trabalho deixasse de existir, “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” (GOMES, 2016, p. 70).

Nos países da União Europeia, do ponto de vista político, o maior problema da inserção profissional é o desemprego juvenil (ALVES, 2009), que teve um aumento significativo no fim dos anos 1970, quando os jovens menos escolarizados começaram a ter frequentemente maior relação com o desemprego. Isso levou os poderes públicos da época a se preocuparem com a inserção dos jovens no mundo do trabalho, lançando assim um conjunto de medidas no âmbito das políticas de emprego, preocupando-se cada vez mais com a formação dos jovens para o trabalho (ALVES, 2007, p. 59).

No Brasil, a situação não é diferente, pois, segundo o relatório “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”, escrito em 2018 pelo grupo do Banco Mundial (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018), o desemprego dos jovens no Brasil vem crescendo rapidamente desde 2013 e é considerado alto, podendo levar o país a um retrocesso de conquistas sociais alcançadas na década anterior. Além disso, existe uma preocupação em relação ao impacto das atuais intervenções na política trabalhista, principalmente na contratação dos jovens para o mercado de trabalho brasileiro. Segundo o relatório (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 29), “os programas do Brasil para o mercado de trabalho há muito privilegiam os trabalhadores “já incluídos” (principalmente mais velhos) às custas das



oportunidades para os mais jovens”, existindo assim “um sub-investimento do país em programas que ajudam as pessoas - particularmente os jovens com menos experiência - a inserir-se no mercado de trabalho” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018, p. 29).

Para Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012, p. 65), isso “faz com que os estudos sobre inserção surjam como uma demanda social, visando a encontrar soluções contra o desemprego, exclusão dos jovens, adaptação do sistema educativo às necessidades do mercado, entre outros”. A inserção profissional dos jovens ainda é, na contemporaneidade, uma das principais preocupações dos poderes públicos, e o investimento em políticas de emprego, de formação/educação para a juventude ainda é uma realidade comum a muitos países (ALVES, 2007).

Alves (2009) encontra na literatura diversas expressões para designar a passagem do sistema educação/formação para o sistema de emprego, tais como: inserção profissional, entrada na vida ativa, transição profissional, transição da escola para o trabalho e entrada no trabalho ou entrada no emprego. As diferentes terminologias correspondem à mesma realidade e a utilização de cada expressão remete ao sentido atribuído por diferentes sociedades e períodos diferentes da história (ALVES, 2007, p. 60). A expressão “inserção profissional” é uma das mais utilizadas na contemporaneidade.

Estas designações têm intensidades de uso diferentes ao longo do tempo: enquanto que a entrada na vida ativa, no trabalho ou no emprego são os termos relativamente pouco utilizados, inserção profissional e transição da escola para o trabalho são expressões cuja utilização é consideravelmente mais frequente (ALVES, 2007, p. 60).

Essas expressões possuem em comum o sentido de início, começo, princípio e também acolhimento (ALVES, 2007, p. 60) e ambas designam a entrada de um indivíduo no mundo do trabalho. Alves (2007, p. 69) destaca que existe na comunidade científica “um consenso em torno da ideia de que a inserção profissional deixou de ser um momento na vida dos indivíduos para passar a ser um processo mais ou menos dilatado no tempo”.

### 3.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL

O francês Jean Vincens foi um dos primeiros estudiosos sobre inserção profissional. Foi ele o primeiro a definir cientificamente o termo, em 1981, como “um período de procura de emprego” (ALVES, 2009). Vincens (1981) considera o ato de procurar um emprego um comportamento racional, por ser uma atitude constituída por escolhas e estratégias orientadas

pelo princípio da racionalidade, que podem variar de acordo com características individuais e por imposições do contexto em que o indivíduo se encontra.

Além disso, o autor visa a inserção profissional como a continuação da busca de um objetivo que foi definido logo no início da busca. Esse objetivo pode sofrer mudanças devido às características do sistema produtivo local e à passagem por dispositivos públicos de ajuda na procura do emprego e da formação do indivíduo. Vincens (1981, p. 68-69) defende que o processo de inserção “pode não terminar com o acesso ao emprego que permite parar a procura”, parando no que ele chama de “emprego de reserva”, aquele que o indivíduo usa como apoio e continua em busca de outro que permita parar a sua procura.

Apesar de a ideia central da obra de Jean Vincens ser definir com “clareza e rigor a inserção como um estado final de um processo” (ALVES, 2007, p. 71), Vincens (1991) retoma sua ideia de que a inserção começa a ser construída a partir das decisões que se toma durante a trajetória escolar e, por isso, deve ser associada a um projeto de vida, e desenvolve um quadro de análise com uma abrangência maior da inserção profissional, partindo do conceito de “sistema de inserção profissional” que, para o autor, é constituído por dois mercados: o mercado da formação – constituído por indivíduos que procuram formação e pelos estabelecimentos que a oferecem – e o mercado de formados – que relaciona as instituições que empregam os trabalhadores e os indivíduos que adquirem uma formação.

Nessa perspectiva, Vincens (1991) defende que algumas mudanças na oferta pública de educação poderiam influenciar diretamente na inserção dos jovens, como, por exemplo, a criação de novos cursos ou a massificação do ensino superior. Para Vincens (1991), isso não geraria a concorrência apenas entre uma mesma geração, mas também uma concorrência entre gerações diferentes (jovens mais escolarizados e trabalhadores mais experientes). Isso possibilitaria ao mundo do trabalho ter o melhor de cada geração.

Anos mais tarde, Vincens (1997) apresenta os indicadores para designar o início e o fim do processo de inserção, concluindo que existem duas formas de abordagem sobre esse conceito (VINCENS, 1997, p. 24): a concepção subjetiva, centrada no próprio indivíduo e no sentido que ele próprio atribui à inserção como estado final de um processo. Nessa abordagem, são os indivíduos que estabelecem quando começam e concluem seu processo de inserção; e a concepção objetiva, centrada no investigador, que define os critérios que permitem determinar o fim do processo de inserção dos indivíduos, tendo como base principal os objetivos de seus estudos e a partir de acontecimentos perceptíveis (término dos estudos, estabilização no emprego etc.) que são os mesmos para todos e que determinam o início e o fim do processo.

No aspecto objetivo, Vincens (1997) diz que o evento que marca o início do processo de inserção deve ser o mesmo para todos e acontecer em um mesmo período. Ele destaca que, mesmo que inicie em um tempo comum a todos, a duração do processo será diferente para cada indivíduo. Vincens (1997, p. 25) define o estado inicial a partir de quatro eventos: entrada na vida ativa no sentido estatístico: que corresponde à obtenção de um emprego que atenda a certas condições de estabilidade; a saída do sistema educacional: que pode ocorrer de diferentes formas, mas que tem como principal característica o desligamento do indivíduo dos sistemas educacionais, tendo concluído ou não o curso em questão; a obtenção de um diploma de graduação: conclusão de um curso no ensino superior; e, por último, o início de estudos profissionais: participação em cursos técnicos ou profissionalizantes.

O autor também classifica quatro eventos que, para ele, marcam o fim do processo de inserção: o estado adulto: chegada a uma certa idade e obtenção de um emprego estável – pouco usado como indicador por ser muito subjetivo; o primeiro emprego: obtido por indivíduos que nunca trabalharam, podendo ser empregos precários, que não correspondem à formação nem às expectativas do indivíduo; um emprego estável: visto como o melhor indicador a ser adotado, pois o indivíduo sai das estatísticas de desemprego e não pesa mais nos recursos de políticas de emprego; e, por fim, a correspondência entre treinamento-emprego: obtenção de um emprego na área de formação/treinamento concluído.

Nos estudos que utilizam a definição subjetiva, “é o indivíduo que deve indicar quando iniciou sua integração profissional e quando a considera finalizada” (VINCENS, 1997, p. 26). Nesse aspecto, Vincens (1997) diz existirem poucos exemplos de estudo sobre inserção usando essa definição. O autor alerta que a forma como é feita a pergunta ao indivíduo sobre que momentos ele julga constituírem o de início e o de fim do seu processo de inserção pode influenciar em sua resposta.

Sobre o momento inicial do processo de inserção, Vincens (1997, p. 27) diz que

Antes do início da inserção, o indivíduo divide seu tempo entre estudos e lazer (possivelmente trabalho ocasional). A inserção começa com uma modificação da programação, pois a procura de um emprego ocupa parte dos dias. Quando o emprego definitivo é encontrado, o tempo gasto em pesquisa diminui; apenas o tempo dedicado a uma espécie de “vigia” seria deixado para aproveitar as oportunidades.

Dessa forma, a inserção profissional é definida inicialmente pelo autor como um período de procura de emprego que se inicia com um determinado evento e finaliza em outro,

que é quando o indivíduo consegue um emprego duradouro e sente-se satisfeito com esse emprego, não dedicando mais tempo à procura de novos empregos.

Dessa maneira, de acordo com Vincens (1997), para que o processo de inserção seja dado por concluído,

É necessário que se verifiquem três condições: que o emprego ocupado seja um emprego durável, no sentido em que os indivíduos não dispõem de informações que lhes permitam antever que terão de mudar num futuro mais ou menos próximo; que seja um emprego que não pretendem, voluntariamente, abandonar e, por último, que deixem de utilizar parte do seu tempo na procura de um outro emprego ou no prosseguimento de estudos com o objetivo de mudarem de emprego ou de profissão (VINCENS, 1997 *apud* ALVES, 2007, p. 70).

Nessa perspectiva, a inserção profissional é um processo que depende exclusivamente do próprio indivíduo, do sentido que ele dá ao estar ou não inserido no mundo do trabalho, podendo ser considerado como inserido um indivíduo que esteja pessoalmente satisfeito com o seu trabalho, mesmo que este não seja um emprego estável e considerado um bom emprego aos olhos da sociedade. Se um indivíduo possui um emprego estável, mas possui o desejo de mudar de emprego, continua destinando tempo e esforço para conseguir outro emprego, esse indivíduo não está inserido profissionalmente, em processo de inserção.

Sendo assim, para Vincens (1981), pela abordagem centrada no indivíduo (subjetiva), apenas o fato de estar atuando em uma atividade remunerada estável não significa que chegou ao fim do processo de inserção profissional. O autor relata que, em estudos realizados anteriormente com a perspectiva subjetiva, os resultados convergem em torno de três pontos:

Para alguns jovens, o sentido que atribuem à condição «estar inserido» está associado à continuidade da atividade, à capacidade de trabalhar e obter um rendimento; para outros, corresponde à existência de uma relação entre expectativas e posição adquirida; para outros, ainda, resulta do facto do indivíduo não perspectivar uma melhoria da sua situação (VINCENS, 1981 *apud* ALVES, 2007, p. 71).

Quando se fala em “continuidade da atividade”, remeto-me à ideia de “estabilização”, que, para Vincens (1997, p. 28), “está presente na maioria das definições do fim da inserção” e é muito clara no contexto de uma definição subjetiva, uma vez que está expressando um julgamento sobre o futuro.

O fenômeno da diferença entre um estado inicial e um estado final com uma passagem entre os dois é quem define o processo de inserção para Vincens (1997). Ele explica esse fenômeno da seguinte forma:

Quando o processo de transição do estado inicial para o estado final leva tempo, ele constitui um tipo de estado intermediário que possui seus próprios caracteres. Como no estado inicial ou final, esses personagens possibilitam descrever o indivíduo, ou seja, suas atividades e são inseparáveis de suas relações com os demais atores ou agentes econômicos. Estudar um processo é, portanto, seguir uma lógica de contrastes, entre o estado inicial e o estado final, por um lado, entre estes e o estado intermediário (o processo *stricto sensu*), por outro (VINCENS, 1997, p. 29).

Dessa forma, o processo de inserção profissional possui, além de um início e um fim, um meio. E, para o autor, esse meio (espaço intermediário) possui características diferentes de indivíduo para indivíduo. Sendo a inserção profissional tratada como um processo que trata da transição de um estado para um outro, em um estudo sobre o tema, deve ser analisada uma sequência de fatos. Na visão de Vincens (1997), ao final desse estudo, poderão ser percebidas distinções entre os três momentos, o estado inicial, o espaço intermediário e o fim do processo de inserção profissional.

Para Vincens (1997, p. 33), seriam considerados inseridas as pessoas que “tenham trabalhado x% do tempo decorrido desde a entrada na força de trabalho independentemente de sua situação no momento da pesquisa” e “esperam trabalhar regularmente nos próximos doze meses”. Na primeira categoria, seriam incluídas as pessoas que já tiveram um emprego, mas se encontram desempregados ou em empregos precários no momento da pesquisa. Para Vincens (1997), essas pessoas teriam experiência de trabalho suficiente para possibilitar considerar que eles não possuem um problema de inserção. Na segunda categoria, incluem-se aqueles que possuem um emprego estável e pensam em mantê-lo, bem como aqueles que garantem a continuidade da sua renda sem ter um emprego estável, um emprego sem data para terminar.

Em outro estudo, Vincens (1998) diferencia, ainda, duas abordagens econômicas da inserção profissional. A primeira funciona de micro a macro, do indivíduo à amostra e consiste em definir o que é inserção para um indivíduo, usando definições, a priori, escolhidas pelo observador/investigador, o que o autor chama de definições objetivas, ou com a ajuda de definições subjetivas, que pretendem expressar a opinião dos próprios indivíduos. Essa abordagem individual leva a definir a inserção de uma amostra de participantes na vida profissional como o conjunto de processos individuais que levam a totalidade dos membros da amostra ao estado final, aquele em que cada um é considerado inserido. A segunda, que é a que ele mais explora nesse estudo, assume o ponto de vista macroeconômico, que consiste em situar-se, desde o início, no nível macroeconômico e seguir como amostras registradas pelos dados de entrada na vida ativa.

Nessa segunda abordagem, escolhem-se algumas variáveis econômicas (taxa de desemprego, mobilidade entre empresas e variações no salário) que caracterizam o fenômeno estudado, ou seja, a atividade produtiva, e observam-se os valores dessas variáveis ao longo da vida de cada amostra. Nenhuma definição alertada para inserção individual é necessária. É uma observação longitudinal que deve ser feita dessa maneira e, conseqüentemente, permite definir a possibilidade de integrar cada amostra. Para o autor, essa segunda abordagem seria a solução para o problema relacionado à definição dos critérios para determinar o fim do processo de inserção. Além disso, ele considera que essa abordagem pode servir para identificar com precisão a inserção como efeito da idade.

Vernières (1997), outro autor da vertente econômica, define a inserção profissional como “o processo através do qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos que nunca pertenceu à população ativa, ocupa uma posição estabilizada no mercado de emprego” (VERNIÉRES, 1993, p. 97 *apud* ALVES, 2007, p. 72). Diferentemente de Vincens, Vernières opta por usar a expressão “posição estabilizada” ao invés de emprego estável por considerar que

O processo de inserção pode dar-se por concluído não apenas quando se acede a um emprego estável, com a estabilidade a ser assegurada pela celebração de um contrato a tempo indeterminado, como acontecia até aos anos setenta, mas também quando se obtém uma posição duravelmente instável no sistema de emprego (VERNIÉRES, 1997 *apud* ALVES, 2007, p. 72).

Dessa forma, para o autor, o estado final dos processos de inserção é sinônimo de obtenção de uma posição estabilizada no mundo do trabalho, que tanto pode corresponder a um emprego estável, como a uma sucessão de empregos instáveis. Portanto, na visão de Vernières, o processo de inserção só acontece com aqueles que nunca trabalharam e não se dá por concluído apenas quando o indivíduo consegue um emprego com estabilidade, como por exemplo, um emprego assegurado por um concurso público, mas também quando se obtém uma posição durável, mesmo que instável, no sistema de emprego.

Para Vernières (1997 *apud* Alves, 2007, p. 72-73), as múltiplas medidas de política ativa de emprego e de formação destinadas a facilitar e a organizar o período de inserção tornam a inserção um “processo institucionalizado e um mecanismo importante no modo de regulação da sociedade”. Nessa perspectiva, segundo Vernières (1993 *apud* ALVES, 2007, p. 73), a institucionalização do processo de formação tem um efeito triplo: diminuição dos encargos salariais das empresas com a mão-de-obra juvenil; transferência de parte dos custos anteriormente suportados pelas empresas com a seleção e o recrutamento dos trabalhadores

debutantes e de parte dos encargos com a sua massa salarial para os poderes públicos; e aumento da duração visível do processo de inserção.

Para Vénieres (1997 *apud* Rocha-de-Oliveira; Piccinini, 2012, p. 65), “a inserção ocorre mesmo para os egressos que não encontram estabilidade num trabalho condizente com seu curso de formação”. De acordo com essas autoras, tais casos podem ser analisados como “disfunções ou fracasso no ingresso dentro do campo de atuação pretendido”. Nessa visão de inserção, é necessário que sejam retirados das análises os desempregados que, em um período anterior, já tenham passado pelo processo de inserção, mulheres que buscam ingresso no mercado mais tardiamente e jovens que realizam trabalhos em curtos períodos durante o período de férias, com o objetivo apenas de obter recursos financeiros para atividades de lazer durante o período de estudos e que não estão ligados à sua formação profissional (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Nessa perspectiva, Vernières (1997) destaca dois elementos que podem influenciar o processo de inserção dos indivíduos: o papel dos sistemas de gestão do emprego pelas empresas e a situação do mercado de trabalho. De um lado, a situação do conjunto do mercado de emprego; de outro lado, as características locais do mercado de trabalho pesam sobre a inserção (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Para Rocha-de-Oliveira (2012, p. 126), apesar de Vénieres (1997) propor uma visão dinâmica da inserção, tratando-a como processo e considerando a importância de diferentes atores que interferem nesse processo, bem como de normas institucionais característicos de cada sociedade, a visão do autor é predominantemente econômica e centrada na maximização da capacidade produtiva do indivíduo.

Para Alves (2007, 2009), há outra forma de sistematizar a inserção profissional, e sua visão não corrobora totalmente com as definições de inserção profissional dada por Vincens (1997) e Vernières (1997), mas esses autores são suas principais referências e, somando o pensamento dos dois autores com a realidade em que realiza o seu estudo, a autora defende que “todos os licenciados que protagonizam percursos de inserção rápida ou de inserção demorada, independentemente do projeto profissional que almejam, tinham terminado o seu percurso e podiam ser considerados profissionalmente inseridos” (ALVES, 2009. p. 95). Dessa forma, a inserção profissional é concebida pela autora como “um processo que se inicia quando, depois de concluída a licenciatura, os diplomados começam a procura do primeiro emprego e que termina quando acedem a um emprego estável ou a uma posição estabilizada no mercado de trabalho” (ALVES, 2007, p. 545).

A autora acrescenta à sua concepção de inserção profissional algumas tipologias que ela construiu, as quais contemplam cinco percursos-tipo de inserção profissional e possibilitam compreender melhor esse processo: o percurso de inserção rápida em um emprego estável, o de inserção diferida em um emprego estável, o de estabilidade na precariedade, o de inserção precária e o de exclusão (ALVES, 2009, p. 88). Esses percursos serão discutidos na próxima seção.

### 3.3 PERCURSOS DE INSERÇÃO

No geral, a inserção profissional passa a ser vista também como um problema social a partir do momento em que se entende que a passagem do sistema formativo para o sistema de emprego de forma automática já não é algo linear e que, na maioria das vezes, surgem lacunas de tempo ou os chamados períodos de transição na passagem de um sistema para o outro, fazendo-se necessário cada vez mais o apoio do poder público para a criação de políticas públicas voltadas para esse momento de transição na vida dos jovens (ALVES, 2009).

No Brasil, segundo o relatório “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”, do Grupo Banco Mundial (2018), apesar de o país possuir um abundante capital humano, é necessário, além de um mercado de trabalho competitivo e eficiente, um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força do trabalho, para que esse recurso seja usado da melhor forma com trabalhadores competentes. Dessa forma, a inserção profissional também se torna um problema social no Brasil, tendo em vista a necessidade de políticas públicas para auxiliar no crescimento do número de empregos e remunerações do país e consequentemente no progresso social deste (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2018).

Esse momento de transição entre um sistema e outro passa a ser visto também como um momento de qualificação, de preparação, de socialização e de construção de identidades (ALVES, 2009). Ao passar pelo momento de transição, cada indivíduo começa a traçar o que Alves (2009) chama de percurso de inserção profissional, que, segundo a autora, corresponde “aos diferentes modos de integração na relação salarial e de obtenção de um estatuto sócio profissional” (ALVES, 2009).

Um processo individual e socialmente estruturado, os percursos de inserção profissional são resultado quer dos atributos sócio gráficos dos atores e das estratégias que acionam para a obtenção de um emprego e para a construção da sua trajetória profissional, quer da conjuntura econômica, da estrutura do emprego, dos



modos de gestão de recursos humanos ou mesmo da forma como os diplomas e os saberes que eles sancionam são social e economicamente valorizados (ALVES, 2009, p. 29).

Com base na concepção de que a inserção profissional é uma passagem de um estado inicial a um estado final que corresponde a um emprego com vínculo contratual estável ou a uma situação estabilizada no mercado de trabalho, Alves (2009) define uma tipologia que contempla cinco “percursos-tipo de inserção profissional”, os quais correspondem às diferentes formas de integração na relação salarial em Portugal: o percurso de inserção rápida num emprego estável, o de inserção diferida num emprego estável, o de estabilidade na precariedade, o de inserção precária e o de exclusão (ALVES, 2009, p. 88).

Por se tratar de percursos construídos com base na realidade do mercado de trabalho de outro país, quando trazidos para a realidade brasileira, algumas terminologias utilizadas mudaram de sentido, como, por exemplo, a expressão precariedade. No trabalho de Alves (2009) que trata da realidade do mercado de trabalho em Portugal, esse termo é empregado no sentido de “com risco, de modo incerto ou arriscado”. Contudo, de acordo com o dicionário *online* de Português, esse termo possui diferentes significados, e o uso de cada um destes muda de acordo com contexto em que é empregado. No Brasil, essa expressão é frequentemente utilizada para designar algo em péssimas condições, apesar de também significar algo escasso, que não é suficiente ou algo frágil. No mundo do trabalho, no Brasil, denominamos vínculos com essas características de instáveis.

As tipologias utilizadas por Alves (2009) permitiram que a autora traçasse os diferentes caminhos percorridos pelos licenciados da Universidade de Lisboa no mundo do trabalho. Influenciada por essa tipologia e com base em um levantamento realizado para esse estudo sobre os tipos de contrato de trabalho existentes no Brasil (expostos na próxima seção), elaborei tipologias que se adequam a realidade brasileira.

Diferentemente de Alves (2009), não limitei esse estudo apenas aos egressos que se inseriam no mundo de trabalho após a conclusão da licenciatura, tendo em vista que 85 egressos (73,3%) do total da amostra deste estudo inseriram-se no mundo do trabalho antes da graduação e 95 egressos (81,9%) trabalharam durante a graduação. Dessa forma, esse estudo traça os percursos de inserção profissional vivenciados pelos egressos da Licenciatura em Música da UERN antes, durante e depois da graduação. Para tanto, utilizei nove percursos de inserção profissional que levaram em consideração a definição de estabilidade de Almeida Neto (2013, p. 1), que considera a estabilidade “como *um impedimento*, temporário ou definitivo, do empregador dispensar *sem justo motivo* o seu empregado”. Para esse autor, as

estabilidades podem ser classificadas em quatro tipos, mas, para este estudo, utilizei apenas duas delas, a estabilidade absoluta e a estabilidade relativa. Em apenas dois percursos (estabilidade na precariedade e percurso de exclusão), utilizei as terminologias usadas por Alves (2009), porém com significado adaptado à realidade desta pesquisa. Os nove percursos de inserção profissional para este estudo são:

1. Percurso de inserção precoce em um emprego estável: quando o indivíduo se insere, antes mesmo de cursar uma graduação, em um emprego com estabilidade absoluta ou relativa na área de música.
2. Percurso de inserção precoce em um emprego instável: quando o indivíduo se insere, antes mesmo de cursar uma graduação, em um emprego sem estabilidade na área de música.
3. Percurso de inserção concomitante em um emprego estável: quando o indivíduo se insere, durante a graduação, em um emprego com estabilidade absoluta ou relativa na área de música.
4. Percurso de inserção concomitante em um emprego instável: quando o indivíduo se insere, durante a graduação, em um emprego sem estabilidade na área de música.
5. Percurso de inserção rápida de licenciados em um emprego estável: quando o indivíduo se insere, até 6 meses após a conclusão da graduação, em um emprego com estabilidade absoluta ou relativa na área de música.
6. Percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável: quando o indivíduo se insere, após 6 meses depois da graduação, em um emprego com estabilidade absoluta ou relativa na área de música.
7. Percurso de estabilidade na instabilidade: quando o indivíduo se insere em um emprego instável na área de formação, permanece muito tempo nele, mas sempre correndo o risco de o empregador dispensá-lo sem justo motivo.
8. Percurso de inserção precária: quando o indivíduo não consegue inserir-se em um emprego fixo na área de formação, mas está sempre trabalhando com empregos temporários, freelancer, bolsas na área, intercalando-os com períodos de desemprego.
9. Percurso de exclusão: quando o indivíduo não consegue inserir-se no mundo do trabalho na área de formação ou está há um longo período sem emprego (mais de um ano).

Os dois primeiros percursos foram elaborados pensando naqueles egressos que começaram a trabalhar com a música antes mesmo de ingressarem em uma graduação, sendo que o primeiro é destinado àqueles que obtiveram um emprego estável na área de música nesse período, e o segundo, a quem obteve um emprego instável. Os dois percursos seguintes foram pensados para aqueles egressos que tiveram sua primeira atuação profissional com a música ao mesmo tempo em que cursavam a Licenciatura em Música. Da mesma forma, o terceiro percurso é destinado àqueles que obtiveram, durante a graduação, um emprego com estabilidade, seja ela absoluta ou relativa, e o quarto percurso, àqueles que, durante a graduação, conseguiram seu primeiro emprego sem instabilidade.

Os demais percursos são todos destinados àqueles egressos que só se inseriram no mundo do trabalho com a música após concluírem a licenciatura, sendo que o percurso de número cinco é para aqueles que, após o término do curso, inseriram-se até seis meses, ou seja, de forma rápida, em um emprego na área de formação, seja ele com estabilidade absoluta ou relativa. O percurso de número seis é destinado àqueles egressos que demoraram mais de seis meses para conseguir um emprego estável, podendo ter obtido esse emprego depois de anos após a conclusão do curso e, até isso acontecer, ter passado por empregos sem estabilidade na área. O sétimo percurso corresponde àqueles egressos que estão inseridos na área de música há muito tempo em um mesmo emprego, porém sem nenhuma garantia de que não serão demitidos, ou seja, em um emprego sem estabilidade. O oitavo percurso é para aqueles egressos que até hoje estão intercalando períodos de desemprego com freelancer, empregos temporários, fazendo bicos, enfim, vivem uma situação profissional instável e precária. Por fim, o último percurso que é destinado àqueles egressos que até hoje não trabalharam na sua área de formação e, por isso, considera-se que estão na exclusão.

Acredito serem essas as diferentes formas de integração salarial possíveis na vida de um licenciado em Música, e é a partir delas que traçarei as mais comuns entre os licenciados em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

### 3.4 RELAÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL

Nas últimas décadas, as relações de trabalho têm se modificado em diversos países, inclusive no Brasil, onde o mercado de trabalho possui características próprias, muito diferentes das verificadas nos países mais desenvolvidos (AZEVEDO; TONELLI, 2009). Não é de hoje que vem se discutindo sobre as transformações que têm ocorrido nas relações

de trabalho que acontecem principalmente por meio das reformas trabalhistas, que cada vez mais têm direcionado os empregos no Brasil para uma maior flexibilização.

Parolin *et al.* (2004) apresentam duas vertentes que discutem os impactos da flexibilização. Segundo eles,

Por um lado, existe a visão que esse tipo de relação de trabalho é um retrocesso as condições iniciais da revolução industrial, criando um grupo de trabalhadores sem privilégios e vulneráveis. Por outro lado, a flexibilização é vista como uma forma de reduzir o desemprego, pois a rigidez da legislação trabalhista seria um elemento inibidor a criação de empregos (PAROLIN *et al.*, 2004, p. 1).

No Brasil, o que se pode observar é que essas mudanças não reduzem o desemprego e, se o fazem, é de forma mínima e lenta. Na realidade, o que acontece é realmente um retrocesso e o aumento de trabalhadores na informalidade, sem nenhum tipo de amparo das leis trabalhistas.

Para Antunes (2006), a força de trabalho tem se tornado mais heterogênea, os contratos de trabalho mais diversificados e precários, e as relações de trabalho mais complexas. Entre os diferentes tipos de flexibilidade possíveis, Azevedo e Tonelli (2009) destacam a “flexibilidade de contrato” como a mais frequente.

No Brasil, a flexibilização teve início durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1999/2002), quando foram feitas mudanças na legislação que regulamenta as relações de trabalho. A ideia teve seus apoiadores e seus opositores. “Os defensores das medidas flexibilizadoras argumentavam que a legislação trabalhista no Brasil era arcaica e que não se adequava ao novo ambiente competitivo e de trabalho em um mundo globalizado” os “críticos destas mudanças, argumentavam que, na verdade, a flexibilização acarretaria apenas a precarização das condições de trabalho, aumentando o lucro das empresas e não tendo efeitos significativos na criação de novos postos” (AZEVEDO; TONELLI, 2009, p. 6).

Para Parolin *et al.* (2004, p. 5), a concepção de “preservar constantemente a flexibilidade está presente nos administradores relacionada ao debate atual sobre os altos custos provenientes dos encargos contratuais, tornando mais fácil o ajuste dos recursos humanos e a dispensa do trabalhador”.

Na atual conjuntura brasileira, a flexibilização ganhou força novamente com o apoio da legislação durante o governo de Michel Temer, quando se iniciou um ataque sistemático aos direitos sociais, principalmente aos direitos trabalhistas, com a aprovação da reforma trabalhista, por meio da Lei nº 13.467 de 2017, que, dentre muitas mudanças, deu força à

“terceirização”, além de ter como uma das suas grandes novidades a instituição do “trabalho intermitente”.

Em uma pesquisa realizada nos anos de 2014 e 2015 sobre categorias de emprego, o IBGE apresentou três categorias existentes no Brasil: com carteira de trabalho assinada, militares e funcionários públicos estatutários e sem carteira assinada (BRASIL, 2016). O empregado que tem carteira assinada, é militar ou estatutário é considerado um trabalhador formal; o trabalhador sem carteira assinada e por conta própria é considerado informal pelo IBGE (AZEVEDO; TONELLI, 2009).

Embora, entre os brasileiros, exista uma maior procura ou anseio por empregos formais com carteira assinada ou concurso público, em 2017, o total de trabalhadores informais no Brasil entre os que exerciam alguma função remunerada era de 40,8% (BRASIL, 2018). Segundo Azevedo e Tonelli (2009),

Devido aos benefícios garantidos aos trabalhadores pela CLT, o vínculo formal é bastante apreciado socialmente e é cobiçado por muitos trabalhadores. Os funcionários públicos, que são regidos por outro tipo de legislação, são uma categoria funcional ainda mais valorizada pela sociedade, em função da estabilidade de emprego e das vantagens associadas a este tipo de vínculo. Em resumo, a sociedade brasileira dá grande importância à inserção no mercado formalizado de trabalho (CLT e funcionalismo público) (AZEVEDO; TONELLI, 2009, p. 6).

No Brasil, existe essa preferência por empregos formais pelo fato de esse tipo de relação de trabalho dar ao empregado uma maior segurança profissional e financeira, que chamamos de estabilidade. Segundo Almeida Neto (2013, p. 1, grifo do autor), “a estabilidade pode ser definida como *um impedimento*, temporário ou definitivo, do empregador dispensar *sem justo motivo* o seu empregado”. Para o autor, as estabilidades podem ser classificadas em quatro tipos: absoluta ou relativa e definitiva ou provisória. Segundo ele (ALMEIDA NETO, 2013),

- a) Na estabilidade absoluta, a dispensa está condicionada única e exclusivamente ao cometimento de falta grave pelo empregado.
- b) Já na estabilidade relativa, a dispensa está condicionada tanto ao cometimento de falta grave quanto à ocorrência de motivos de ordem técnica, econômica, financeira, como ocorre no caso da gestante e do membro da CIPA. A dispensa não pode ser arbitrária, ou seja, dispensa que não se funda em motivo disciplinar, técnico, econômico ou financeiro.

- c) A estabilidade definitiva é a garantia de continuar no emprego de forma indefinida, mesmo contra a vontade do empregador, salvo por motivo de falta grave [ex. estabilidade decenal].
- d) Já a estabilidade provisória é o direito conferido a certos empregados, em razão de circunstâncias excepcionais em que se encontram em relação ao emprego, de não ser dispensado sem um justo motivo ou de forma arbitrária, por um determinado período (ex. dirigente e representante sindical, representante dos trabalhadores na CIPA, acidentado, gestante).

Para este estudo, serão consideradas, nas análises dos dados, apenas a estabilidade absoluta e a relativa. A estabilidade definitiva não será abordada por corresponder à estabilidade decenal, abolida com a constituição de 1988 (COIMBRA, 2000). A estabilidade provisória também não será considerada porque a amostra dos dados desta pesquisa não representa esse tipo de estabilidade.

Araújo (2019) aponta que, “com a gradativa e contínua destruição do trabalho formal, com carteira assinada e os direitos sociais dela decorrentes, o que sobra é uma desoladora precarização das condições de vida e existência da classe trabalhadora”. Esse autor cita, como um dos exemplos mais visíveis das metamorfoses da relação de trabalho, que ele diz estar travestida de autonomia e empreendedorismo, o trabalho de Uber, que, como ele diz, se disseminou, em metástase, por todo o mundo ocidental, em todas as suas principais cidades do ocidente.

O trabalho informal cresce cada vez mais no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quatro em cada dez trabalhadores no país são trabalhadores informais. Juntamente com a informalidade, cresce o número de trabalhos precários, sem seguridade, sem benefícios trabalhistas como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), 13º salário, férias e direito ao Seguro Desemprego, sem estabilidade. Enfim, cada vez mais, os brasileiros buscam alternativas no trabalho informal para fugirem do desemprego. Há cada vez mais pessoas trabalhando por conta própria, como motoristas de aplicativo, como vendedores ambulantes, prestadores de serviços, diaristas e muitos outros.

As mídias e os noticiários a cada dia divulgam mais e mais essa precarização do trabalho no país. Manchetes do tipo “Trabalho por conta própria já supera por carteira assinada” (QUEIROZ, 2019), “Quatro em cada dez brasileiros estão na informalidade” (QUINTINO, 2019), “Informalidade cresce e atinge 37,3 de trabalhadores” (BRASIL, 2018),

“Brasil tem recorde de trabalhadores sem carteira assinada” (SILVEIRA, 2019) estão espalhadas por todos os lados.

Entendo assim que, de uma forma geral, existem dois tipos de trabalho no Brasil: o trabalho formal e o informal. Para Queiroz (2019, não paginado) o trabalho formal “é a atividade profissional registrada e oficializada dentro da Consolidação das leis do trabalho – CLT, no qual o funcionário pode contar com a proteção e amparo das leis trabalhistas”, ou seja, é um tipo de trabalho que proporciona uma estabilidade financeira, pois o vínculo empregatício garante o pagamento de um salário mensalmente. Para o autor, o trabalho informal, por sua vez, diz respeito “a profissionais que exercem suas atividades sem registro na carteira e por não possuir vínculo empregatício, não contam com benefícios trabalhistas como férias, licença maternidade, aposentadoria, seguro desemprego, entre outros” (QUEIROZ, 2019, não paginado). No segundo caso, por não existir nenhum tipo de vínculo empregatício que assegure o pagamento de um salário ao fim do mês, quem se dedica a esse tipo de trabalho pode sofrer com a instabilidade financeira (QUEIROZ, 2019).

Devido à falta de um único documento que reja de uma forma geral os tipos de relações salariais, bem como vínculos empregatícios no Brasil, busquei identificar, mediante buscas feitas na internet, os principais tipos de contratos de trabalho existentes. Sites como tuacarreira.com apontam como os principais tipos de contrato atuais no Brasil:

Quadro 2 – Tipos de contratos atuais no Brasil

<b>TIPOS DE CONTRATOS ATUAIS NO BRASIL</b>	
<b>Contrato de trabalho por tempo determinado</b>	É um tipo de contrato em que se deve estabelecer a data de início e a de final, e o trabalhador não deve ultrapassar dois anos trabalhando dessa forma. Foi criado pela Lei nº 9.601/98 e, se for prorrogado mais de uma vez, ultrapassando os dois anos, deve ser alterado como contrato indeterminado.
<b>Contrato de trabalho por tempo indeterminado</b>	Esse é o tipo de contrato mais utilizado pelas empresas e é considerado como regra da CLT. Nele, não há data para encerrar o vínculo entre empresa e empregado, que é opcional para ambas as partes, bastando, porém, apenas o cumprimento do aviso prévio, seja por meio de pagamento na rescisão ou por meio de trabalho.
<b>Contrato de trabalho temporário</b>	Por meio desse contrato, o funcionário é contratado para cumprir o trabalho em prazo determinado. O prazo deve, portanto, ser de três meses, mas pode ser prorrogado por mais seis meses. O objetivo é atender a uma necessidade transitória de substituição do quadro de pessoal ou, ainda, ao aumento de serviços. No entanto, os casos mais comuns são para a substituição na licença-maternidade.

(Continua...)

(Continuação)

<b>Contrato de trabalho eventual</b>	Destinado apenas aos trabalhadores que prestam serviços esporádicos. Não se pode confundir com o trabalho temporário, pois o contrato de trabalho eventual não gera vínculo empregatício. O trabalhador eventual é chamado apenas para exercer uma atividade esporadicamente e não pode ser considerado como empregado do contratante, porque o período de atividade é muito curto, não tendo uma relação direta de trabalho. O funcionário não tem direito a nenhum benefício. Ele recebe apenas pelo serviço prestado.
<b>Contrato de trabalho home office</b>	Regulamentada com a nova reforma trabalhista. Nessa modalidade de trabalho, o colaborador presta serviços fora das dependências da empresa e as suas tarefas são desenvolvidas por meio de tecnologias da informação e comunicação. O fato de ser uma atividade home office, não descaracteriza o momento em que o funcionário precisa ir até a empresa para realizar alguma atividade específica. Isso pode acontecer, por exemplo, uma vez por semana.
<b>Contrato de trabalho intermitente</b>	Regulamentada com a nova reforma trabalhista. Entre as suas características, a principal é a não continuidade dos trabalhos. A atividade ocorre com alternância de período de prestação de serviços e de inatividade. O trabalho deve ser determinado em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador. O contrato deve ser feito por escrito e nele deve constar como será feito o pagamento do colaborador. O período em que o trabalhador estiver inativo não quer dizer que ele estará à disposição da empresa. Na verdade, durante esse tempo, o funcionário pode prestar serviço a outras empresas. Caso a empresa anterior queira contratá-lo novamente, basta informar com três dias de antecedência.
<b>Contrato de trabalho parcial</b>	Conhecido como trabalho <i>part-time</i> , o contrato parcial é oficializado um acordo com período inferior ao praticado no trabalho semanal, de 40 horas, e o número de dias de trabalho deve ser estipulado no contrato, assinado entre empregador e empregado. E, ainda, o contrato precisa ser celebrado por escrito e nele deve-se indicar qual o período normal de trabalho, por dia e por semana, em comparação ao trabalho a tempo completo. Portanto, se não estipulado no contrato, entende-se que o trabalhador estará prestando serviço no horário normal.
<b>Contrato de trabalho terceirizado</b>	Esse tipo de contrato é estabelecido de empresa para empresa. O processo deve passar por uma prestadora de serviço, que será a responsável pela contratação do profissional, de acordo com as necessidades da companhia. A empresa contratada é a responsável por pagamentos aos funcionários, que não são subordinados à empresa contratante. Portanto, o vínculo e a subordinação estão relacionados à empresa que presta serviços.
<b>Contrato de trabalho autônomo</b>	O trabalho autônomo não gera nenhum vínculo empregatício com a empresa, ou seja, é apenas um prestador de serviço. Pode ser realizado de forma não contínua, apenas eventualmente. Nesse tipo de contrato, o trabalhador autônomo pode prestar serviço de qualquer natureza para o tomador de serviços e afasta a qualidade de empregado, não havendo subordinação jurídica. Portanto, no contrato, não pode constar exclusividade.

(Continua...)



(Continuação)

<b>Contrato de trabalho estagiário</b>	Regulamentado conforme a Lei nº. 11.788/2008, o trabalho do estagiário tem o objetivo de aprimorar o que está sendo aplicado em sala de aula e gera vínculo entre contratante e contratado, apesar de não ser considerada pela lei uma relação jurídica de emprego. No fechamento do contrato, é determinada a quantidade de horas e dias trabalhados. Porém, a empresa precisa fazer um planejamento mensal para informar o que o aluno está aprendendo, pois esse documento deve ser enviado à instituição de ensino em que o aluno está estudando.
<b>Contrato de trabalho trainee</b>	O contrato é destinado aos recém-formados, que devem passar por um período de experiência dentro de uma empresa que o admitiu e pode ter, ou não, um tempo determinado. Não se pode confundir o contrato de trainee com o do estagiário, que tem uma relação trilateral entre estagiário, instituição de ensino e empresa. No caso do trainee, a relação trabalhista está diretamente ligada à empresa que o contratou.

Fonte: Adaptado de Coutinho (2019)

Vernières (1997 *apud* ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012) ressalta que os egressos de algumas carreiras profissionais muitas vezes não encontram posto condizente com seu curso de formação. Torna-se então comum a inserção desses indivíduos em empregos temporários, não qualificados, instáveis, com baixa remuneração, chamados de subempregos. A precarização do trabalho resulta também na sobrequalificação do trabalhador, que acontece quando o indivíduo aceita cargos que estão abaixo do seu nível de formação.

Para Alves (2009) a sobrequalificação é um fenômeno residual, ou seja, que acontece com aqueles que “sobram” das vagas de emprego. Porém, com o alto índice de desemprego e com a precarização do trabalho no Brasil, o número de pessoas com formação profissional que aceitam trabalhos que não correspondem à sua formação pode aumentar de forma desenfreada. Em sua pesquisa, Alves (2009, p. 67) constatou que formados, na sua maioria, para ser professores, e confrontados com dificuldades crescentes de ingresso nesse mundo de trabalho específico, são os que se mostram mais receptivos a aceitar empregos e salários que estão abaixo do seu nível de formação.

Outro fenômeno importante de ser observado durante a inserção profissional dos indivíduos é a mobilidade, que corresponde à mudança de emprego/profissão. Essa mobilidade pode acontecer de forma interna, quando o indivíduo muda de função, mas continua na mesma empresa, e de forma externa, quando acontece a mudança do emprego. Essa mudança externa também pode incluir a mudança de profissão, que é classificada como mobilidade socioprofissional intra-geracional (ALVES, 2009). Dubar (1991 *apud* ALVES, 2009, p. 72) apresenta quatro lógicas de mobilidade: mobilidade voluntária com desemprego,

mobilidade voluntária sem desemprego, mobilidade involuntária sem desemprego e mobilidade involuntária com desemprego.

Quando ocorre a mobilidade socioprofissional intra-geracional, ou seja, a mudança de profissão, ela pode assumir três formas distintas: ascendente, quando a mudança implica a passagem para uma profissão que ocupa uma posição mais elevada na estrutura socioprofissional; descendente, quando se verifica a situação inversa; e horizontal, quando ocorre uma mudança de profissão, mas não de grupo profissional (ALVES, 2009, p. 74).

A mobilidade, assim como a sobrequalificação, prolonga e entardece o fim da inserção profissional dos indivíduos que por eles passam, tomando como base os pensamentos de Vincens (1981), como já foi mencionado anteriormente, quando diz que, para que o processo de inserção seja dado por concluído, é necessário que o emprego ocupado seja um emprego durável; que seja um emprego que o indivíduo não pretende, por vontade própria, abandonar; e, por último, que deixe de utilizar parte do seu tempo na procura de um outro emprego ou no prosseguimento de estudos com o objetivo de mudar de emprego ou de profissão.

Expostas algumas das principais correntes de pensamento que permitiram explorar modos diversos de compreender a inserção profissional, para este estudo, de acordo com os objetivos desta pesquisa, utilizo o conceito de inserção profissional como sendo a passagem de um estado inicial a um estado final, sendo o estado inicial a obtenção de qualquer atividade remunerada na área de música e a final, a obtenção de um emprego com vínculo contratual absolutamente estável ou uma situação de relativa estabilidade no mundo do trabalho.

Adoto, como definição de estabilidade, o pensamento de Almeida Neto (2013). Acreditando existir mais de um tipo de estabilidade, fiz uso de apenas dois tipos: a estabilidade absoluta e a estabilidade relativa. Por fim, adotei a definição de percursos de inserção profissional como sendo os diferentes modos de integração na relação salarial e de obtenção de um status sócio-profissional (ALVES, 2009). Com os nove tipos de percursos de inserção estabelecidos para este estudo, identifiquei as diferentes formas de integração profissional vivenciadas pelos egressos da Licenciatura em Música da UERN, que foram: percurso de inserção precoce em um emprego estável, percurso de inserção precoce em um emprego instável, percurso de inserção concomitante em um emprego estável, percurso de inserção concomitante em um emprego instável, percurso de inserção rápida de licenciados em um emprego estável, percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável, percurso de estabilidade na instabilidade, percurso de inserção precária e percurso de exclusão.

## 4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Do ponto de vista da natureza de uma pesquisa, este estudo corresponde ao que Kauark, Manhães e Medeiros. (2010) chamam de pesquisa básica, por objetivar gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, corresponde a um levantamento. Considerando a forma de abordagem do problema e os objetivos da pesquisa, corresponde a uma pesquisa quantitativa.

Na pesquisa quantitativa o pesquisador busca classificar, ordenar ou medir as variáveis para apresentar estatísticas, comparar grupos ou estabelecer associações. O conhecimento obtido é generalizável, ou seja, é possível estender, com certa margem de erro, o resultado da pesquisa para toda a população de onde proveio a amostra (VIEIRA, 2009, p. 5).

Para tanto, foi dado um tratamento estatístico básico, mediante uma análise univariada (BARBETTA; REIS; BORNIA, 2009), tendo em vista que o estudo é composto predominantemente por variáveis qualitativas, com análise das percentagens e a distribuição dos dados em tabelas e gráficos de barras, colunas ou setores, que permitiram o aprofundamento na compreensão sobre os dados referentes à amostra mas possui também variáveis quantitativas.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho - investigar os percursos de inserção profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UERN formados entre 2008 e 2018 - e os procedimentos de coleta de dados, foi adotado, como método de pesquisa, o *Survey* interseccional.

### 4.1 MÉTODO DE PESQUISA: *SURVEY*

As pesquisas de tipo *Survey* preocupam-se com as características demográficas, o ambiente social, as atividades, ou as opiniões e atitudes de um grupo de pessoas (BAQUERO, 2009).

Babbie explica que

O termo *survey* tem sido usado com sentido implícito de “*survey* de amostragem” por oposição aos estudos de todos os componentes de uma população ou um 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 (BABBIE, 2003, p. 113).

É perceptível a semelhança entre os métodos de pesquisa censo e *survey*, mas a principal diferença é que os censos geralmente tratam a população completa, enquanto os *surveys* examinam apenas uma amostra da população.

Para Baqueiro (2009, p. 34), “seja qual for o interesse do(s) indivíduo(s) ou da(s) organização(ões), as pessoas que utilizam a técnica de *survey* baseiam-se na premissa básica de saber o que outras pessoas pensam”. Segundo ele, as informações obtidas por meio de *surveys* podem ser divididas em três categorias: opiniões e questões do dia a dia, atitudes com relação a temas básicos e dados demográficos.

As pesquisas do tipo *survey* podem ser desenvolvidas de duas formas: interseccional e longitudinal. O *survey* interseccional é desenvolvido quando a coleta de dados de uma população é realizada em um único intervalo de tempo, e o *survey* longitudinal, quando os dados são coletados em períodos diferentes de tempo e relatam-se às mudanças que ocorrem em uma determinada população ou amostra (BABBIE, 2003).

#### 4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa é composta por egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), formados entre os anos 2008 e 2018, período de tempo que abrange todas as turmas formadas desde a abertura do curso, em 2008, até a realização deste estudo, que se iniciou no ano de 2018. Atualmente, o curso conta com o número total de 140 egressos.

A amostra da pesquisa foi determinada pela quantidade de respondentes do questionário durante dois meses em que ele ficou aberto para respostas, de 18 de julho a 20 de setembro de 2019. Após esse período, o questionário foi fechado, com o total de 116 respostas, o que representa uma taxa de retorno de 82,8%. Na tabela abaixo, é possível ver o número de respondentes por ano de formação:

Tabela 1 – Participantes da amostra por ano de formação I

(Continua)

<b>RESPONDENTES POR ANO DE FORMAÇÃO</b>			
<b>Ano de conclusão</b>	<b>Total de egressos por ano de conclusão</b>	<b>Total de respondentes</b>	
		<b>Percentual com relação ao quantitativo geral de respondentes (116)</b>	<b>Percentual com relação ao quantitativo da turma</b>
2008	6	6 (5,2%)	6 (100%)
2009	10	8 (6,9%)	8 (80%)

Tabela 1 – Participantes da amostra por ano de formação I

Ano de conclusão	Total de egressos por ano de conclusão	Total de respondentes (Conclusão)	
		Percentual com relação ao quantitativo geral de respondentes (116)	Percentual com relação ao quantitativo da turma
2010	11	8 (6,9%)	8 (80%)
2011	12	10 (8,6%)	10 (83%)
2012	14	9 (7,8%)	9 (64%)
2013	10	7 (6%)	7 (70%)
2014	8	7 (6%)	7 (87%)
2015	14	13 (11,2%)	13 (92%)
2016	35	29 (25%)	29 (82%)
2017	12	11 (9,5%)	11 (91%)
2018	8	8 (6,9%)	8 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, a amostra é composta por pelo menos 50% dos egressos de cada turma, chegando a alcançar mais de 80% em nove das onze turmas que concluíram a graduação e 82,8% do total de egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN até o ano de 2018, o que significa que a amostra é extremamente significativa e constrói um retrato da população alvo deste estudo.

#### 4.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de questionários *online* aplicados com os egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN, mediante a ferramenta de pesquisa *Jotform*<sup>4</sup>. O motivo da escolha de utilizar questionários autoaplicáveis foi devido à população de pesquisa estar espalhada em uma grande área geográfica, como já havia sido constatado em um estudo anterior (COSTA; RIBEIRO, 2016). Dessa forma, segui a indicação de Vieira (2009, p. 23), que recomenda fazer questionários de auto aplicação quando a intenção for cobrir uma grande área geográfica.

Para Vieira (2009, p. 16), é comum o pesquisador que visa fazer um levantamento utilizar um questionário já publicado. Segundo essa autora, “o conhecimento não avança

<sup>4</sup> O *Jotform* é um aplicativo *online* que permite criar formulários personalizados. Apesar de ser uma ferramenta paga o aplicativo deixa a desejar no quesito análise dos dados, se mostrando muito complexo na criação de gráficos, devido a limitação de tempo não me dediquei a tentar gerar os gráficos utilizando o *Jotform*, fiz uso de outra ferramenta (Google Data Studio) para realizar essa tarefa.

apenas por meio de grandes descobertas, mas também por pequenas contribuições e algum aprimoramento no que já foi feito”.

O questionário é composto por 75 questões, sendo 65 perguntas fechadas, de múltipla escolha, e 10 perguntas abertas, de respostas curtas, organizadas em quatro seções: 1. dados-sociodemográficos; 2. dados sobre antes da Licenciatura em Música; 3. dados sobre durante a Licenciatura em Música e 4. dados sobre após a conclusão da Licenciatura em Música. Na seção dos dados-sociodemográficos, foram dispostas perguntas sobre informações pessoais e acadêmicas dos egressos, com a intenção de traçar as principais características da amostra; nas três seções posteriores, foram feitas perguntas sobre as atividades remuneradas exercidas antes, durante e depois do curso de Licenciatura em Música. Dessa forma, consegui traçar a trajetória de inserção profissional dos egressos e posteriormente identificar os percursos de inserção mais comum entre eles.

Com a finalidade de testar a eficácia do questionário elaborado, foi realizada uma aplicação piloto. A realização do piloto é “considerada uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado, pois é aplicado antes dele entrar em contato com os sujeitos delimitados para o estudo” (DANNA, 2012, p. 2).

Em estudos realizados anteriormente com os egressos da Licenciatura em Música da UERN (COSTA; RIBEIRO, 2016), já havia percebido a importância da realização de um piloto antes da aplicação final do questionário, sobretudo, no momento de organizar os resultados e analisar os dados. Portanto, para este estudo, decidi realizar um piloto do instrumento de coleta de dados antes da sua aplicação efetiva. Para tanto, foram enviados questionários com pequenas adaptações para 32 licenciados em Música, selecionados por meio de um único critério: não ser egresso da Licenciatura em Música da UERN. Os contatos foram obtidos por meio de amigos. O questionário piloto foi enviado aos licenciados mediante “formulários google” e ficou aberto para receber respostas durante três semanas. Ao fim desse período, fechei o questionário com o total de 22 respostas.

Detectei que um dos licenciados respondeu ao questionário de forma aleatória, sem fornecer dados reais. Percebi isso inicialmente, quando o respondente informou apenas um nome no campo onde deveria informar o nome completo e o nome informado não correspondia a nenhum dos participantes da lista. Além disso, após averiguar as respostas desse participante, percebi que ele respondeu o questionário aleatoriamente, fornecendo informações contraditórias como, por exemplo, em relação à situação empregatícia, quando informou em um campo que estava desempregado e, em outro, informou dados de que estava em um determinado emprego. Essa falta de coerência foi percebida em todas as respostas

desse respondente, razão pela qual decidi não contabilizar as suas respostas no piloto. Esse fato me alertou sobre a possibilidade de acontecer algo semelhante também na aplicação do questionário a ser submetido à amostra da pesquisa.

Na aplicação de um teste piloto, “pesquisador e sujeitos são interlocutores do processo de construção metodológica, pois os sentidos construídos com essa experiência possibilitarão ao pesquisador, com outras vozes posteriores àquele momento, refinar e melhorar a metodologia da pesquisa” (DANNA, 2012, p. 3). Com a aplicação piloto, percebi equívocos em algumas questões, perguntas irrelevantes, falta de enunciados cruciais para se chegar ao objetivo como, por exemplo, ao fazer o mesmo questionamento sobre o primeiro, o segundo e o atual emprego do egresso, pretendia fazer uma avaliação da trajetória profissional e chegar ao percurso percorrido por ele. Porém, a questão sobre o vínculo que o egresso teve em cada emprego não foi elaborada visando ao atual emprego, apenas ao primeiro e ao segundo, o que dificultaria chegar ao dado desejado, tendo em vista que essa informação teria de ser deduzida de outras questões, o que tornaria a análise dos dados mais complexa e poderia nem chegar aos resultados desejados. Outra correção que necessitou ser feita no questionário final ocorreu na identificação de quem se encaixava no percurso de inserção precária. Notei que era necessário fazer perguntas sobre se houve períodos de desemprego entre um emprego e outro, já que esse percurso é identificado pela alternância entre emprego e desemprego.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados deste estudo foram coletados por meio de um estudo transversal que, para Vieira (2009), constitui a coleta de dados feita em um período específico de tempo. O questionário foi aplicado de forma online, mediante a ferramenta de pesquisa *Jotform*, e enviados inicialmente por e-mail.

Depois dos primeiros quinze dias, e de acordo com o número de respostas recebidas, os questionários eram encaminhados novamente e, dessa vez, além do e-mail, eram utilizadas as ferramentas WhatsApp e Facebook, com o intuito de coletar o máximo de respostas possíveis e também porque, como muitas contas de e-mail dos egressos estavam retornando com falha, havendo sido possível conseguir a conta correta apenas de alguns destes, tive de tentar por meio de outras ferramentas de comunicação. Além do envio por e-mail, o questionário foi postado em um grupo dos egressos da Licenciatura em Música da UERN no facebook, criado para a realização de outra pesquisa com os egressos, mas que serviu também

para este estudo. O reenvio do questionário aconteceu sistematicamente até o fechamento dele, após dois meses da sua publicação.

Inicialmente, pelo número de respostas que chegavam diariamente, achei que seria possível realizar um censo, porém, após os primeiros quinze dias da aplicação do questionário, houve uma queda no número de respostas obtidas, e o reenvio do questionário passou a acontecer em um espaço menor de tempo, semanalmente. Com o fluxo de respostas recebidas menor, foi preciso intensificar o pedido de respostas de forma mais individual, de modo que, a cada semana, enviava um pedido por chat para o egresso, muitos dos quais, após visualizarem as mensagens, prometiam responder, porém isso não acontecia e, uma semana depois, o pedido era refeito. Para o presente estudo, a combinação entre essas diferentes ferramentas e formas de envio do questionário foi muito eficaz, pois consegui mais de 80% das respostas pretendidas.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Após a finalização da coleta, foi dado início aos procedimentos de organização e análise dos dados. Para Gerhardt (2009) a análise das informações coletadas possui duas funções, uma delas é a verificação empírica, que trata de verificar se as informações coletadas correspondem a questão da pesquisa, e a outra é interpretar os fatos não cogitados inicialmente mas que apareceram com a coleta de dados, além de rever ou afinar as hipóteses para que ao final do estudo o pesquisador seja capaz de propor modificações e reflexões para futuras pesquisas.

Para Quivy e Van Campenhoudt (1995, p. 243) no cenário de uma pesquisa quantitativa, a análise de dados compreende três operações: a primeira consiste em descrever os dados, a segunda consiste em mensurar as relações entre as variáveis e, por fim, a terceira consiste em comparar as relações observadas com as relações teoricamente esperadas e mensurar o distanciamento entre elas.

A análise dos dados dessa pesquisa se deu através de métodos estatísticos, mais precisamente através da estatística descritiva que envolve a coleta, a apresentação e a caracterização dos dados com a finalidade de ao final descrevê-los. Dessa forma foram cumpridas algumas etapas, a organização dos dados, o agrupamento dos dados através de tabelas e gráficos, o resumo das principais estatísticas e por fim a análise e a interpretação dos dados.



Para esse estudo não foi realizado um teste estatístico, utilizamos apenas uma análise univariada, chegando assim as percentagens. Para isso, os dados foram salvos em planilhas do Excel onde inicialmente foi realizada uma limpeza para a remoção de dados repetidos e para a padronização da escrita das respostas abertas no que corresponde a letras maiúsculas e minúsculas, acentuação e pontuação, isso foi importante para que o Excel conseguisse classificar essas respostas como pertencentes a mesma categoria.

Em seguida, a planilha foi aberta através da ferramenta Google Data Studio<sup>5</sup>, onde foram gerados os gráficos e separados de acordo com as suas categorias (dados sociodemográficos, dados sobre antes, durante e depois da graduação). Através dessa ferramenta também foram feitos os cruzamentos entre as variáveis. Essa ferramenta foi de fundamental importância para a análise e interpretação dos dados, pois de forma rápida e interativa possibilitou a visualização e a compreensão dos dados, além da relação entre as diferentes variáveis desse estudo.

Através da análise univariada, utilizando principalmente variáveis qualitativas chegamos as percentagens e fizemos as distribuições das frequências em tabelas e gráficos. Esse estudo teve poucas variáveis quantitativas, com essas foram feitas as distribuições das frequências gerando assim histogramas como o do gráfico 1 da próxima seção.

---

<sup>5</sup> O Google Data Studio é uma ferramenta que possibilita a criação de relatórios customizáveis a partir de dados presentes em outros aplicativos Google, como o Analytics, Adwords e Planilhas.

## 5 RESULTADOS

Embora autores como Silveira e Carvalho (2012) e Lordelo *et al.* (2012) apontem dificuldades na obtenção dos dados em estudos com egressos, não chegando a 10% de participantes em seus estudos, segundo eles, principalmente devido à dificuldade de contato e localização desses sujeitos, apresento aqui, neste estudo, os resultados correspondentes a uma amostra de 116 egressos de um número de 140 formados entre os anos de 2008 e 2018 na Licenciatura em Música da UERN, que correspondem a 82,8% do total de egressos até o presente momento.

Os resultados estão organizados em três subseções: 1. Os licenciados em Música da UERN, em que são expostas as características sociodemográficas desses egressos; 2. Trajetórias de inserção, em que são analisados os empregos pelos quais passaram os egressos, fazendo uma comparação entre os empregos obtidos, antes, durante e depois da graduação; 3. Percursos de inserção profissional, em que são revelados os percursos de inserção profissional feitos pelos egressos da Licenciatura em Música da UERN.

### 5.1 OS LICENCIADOS EM MÚSICA DA UERN

A Licenciatura em Música da UERN formou a sua primeira turma no ano de 2008. Desde então, a cada ano, uma nova turma recebe o diploma de licenciado em Música. Entre 2008 (ano de formação da primeira turma) e 2018 (ano de formação da última turma, até o momento de desenvolvimento deste estudo), 140 egressos haviam concluído o curso. Dentre eles, 116 (82,8%) responderam ao questionário desta pesquisa. Dos 116 respondentes, 29 egressos (25%) são das turmas de 2016, um ano atípico na Licenciatura em Música da UERN, pelo fato de duas turmas haverem colado grau, uma de fluxo normal e outra de oferta especial, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Por isso, o ano de 2016 conta com um número maior de respondentes em relação aos outros anos. Contudo, obtive respostas de representantes de todas as turmas formadas desde a abertura do curso, como é possível observar no quadro a seguir:

Tabela 2 – Participantes da amostra por ano de formação II  
**RESPONDENTES POR ANO DE FORMAÇÃO**

<b>Ano de conclusão</b>	<b>Respondentes</b>
2008	6 (5,2%)
2009	8 (6,9%)
2010	8 (6,9%)
2011	10 (8,6%)
2012	9 (7,8%)
2013	7 (6%)
2014	7 (6%)
2015	13 (11,2%)
2016	29 (25%)
2017	11 (9,5%)
2018	8 (6,9%)

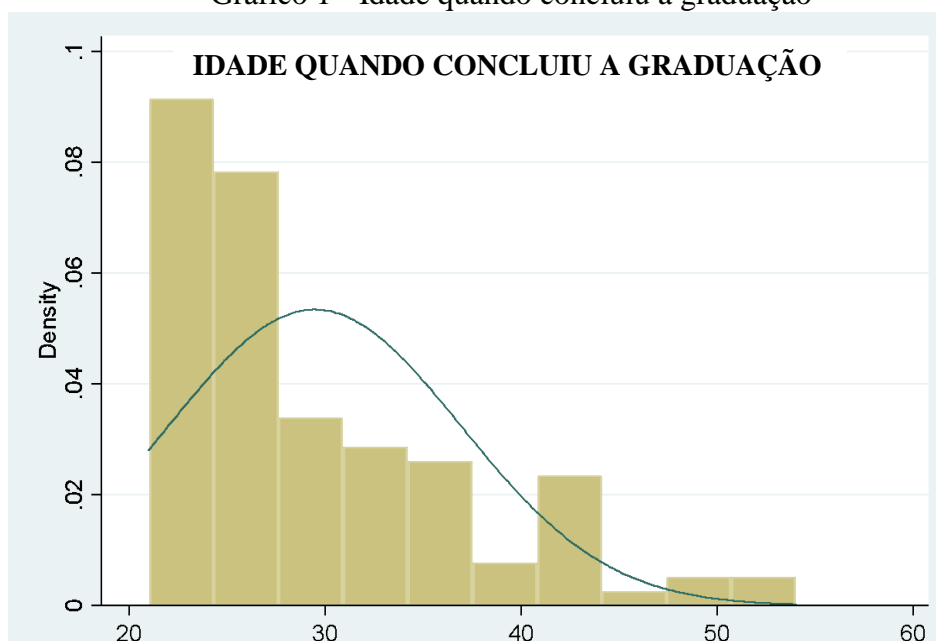
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados coletados, entre os 116 licenciados em Música da nossa amostra, 93 são homens (80,2%), 41 dos quais são pardos (35,3%) e 35 são brancos (30,2%) e possuem atualmente entre 23 e 55 anos de idade, com pouca representação de negros, apenas 12 (10,3%). No que diz respeito à crença/doutrina que cada um segue, 35 dos homens são protestantes/evangélicos (30,2%) e 30 são católicos (25,8%). Da amostra, apenas 23 são mulheres (19,8%), sendo 11 pardas (9,4%) e 10 brancas (8,6%), atualmente com idades entre 24 e 57 anos de idade, também com uma pequena representação de mulheres negras, apenas 2 (1,7%), e uma maioria significativa de protestantes/evangélicas, 14 (12%).

Esses dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), que detectaram que, no geral, no Brasil, existe uma presença masculina maior em cursos de licenciaturas em Música e, dentre as regiões do país, o Nordeste é uma das duas regiões onde a presença masculina é ainda maior. Já em relação a outras graduações, os dados deste estudo vão na contramão dos valores encontrados em nível nacional, uma vez que, no Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014, p. 106), “a proporção de mulheres presentes no ensino superior em graduações supera em 14,1 pontos percentuais a presença de homens” e “a proporção de mulheres que completam a graduação é 25% superior à dos homens”.

Ao concluírem o curso, a idade média entre os homens variava de 21 a 48 anos de idade e, entre as mulheres, de 21 a 54 anos. Os egressos da Licenciatura em Música da UERN obtiveram o grau de licenciados ainda jovens, estando a grande maioria, 76 (65,5%), entre 20 e 30 anos de idade, como mostra o gráfico:

Gráfico 1 - Idade quando concluiu a graduação



Fonte: Elaboração própria.

Da nossa amostra, 73 egressos (62,8%) da Licenciatura em Música da UERN estudaram e trabalharam ao mesmo tempo durante a graduação, caracterizando-se como estudantes trabalhadores. Para Morato (2009, p. 17), “começar a trabalhar cedo e sem se formar – podendo, portanto, trabalhar enquanto se gradua em música – é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade”. Somente 43 dos egressos da UERN (37,2%) foram apenas estudantes durante o curso. Entre os estudantes trabalhadores, 60 eram homens (81,7%)<sup>6</sup> entre 20 e 30 anos de idade.

Apesar de a maioria, 67 (57,8%), haverem concluído o curso dentro do prazo de 4 anos, 46 deles (39,5%), um percentual significativo de egressos, passaram mais de 4 anos na universidade. Entre eles, 35 (76%)<sup>7</sup> eram estudantes trabalhadores e 37 (80,4%)<sup>8</sup> do sexo masculino. Quando se relaciona o tempo médio de conclusão da licenciatura daqueles que, durante o curso, foram apenas estudante com o tempo médio de conclusão da licenciatura dos que trabalharam e estudaram ao mesmo tempo, percebe-se que os estudantes trabalhadores precisaram de mais tempo para concluir a Licenciatura em Música, assim como apontou os resultados de Alves (2009).

<sup>6</sup> Porcentagem calculada do total de estudantes trabalhadores, 73 egressos.

<sup>7</sup> Porcentagem calculada do total de estudantes que demoraram mais de 4 anos para concluir o curso, 46 egressos;

<sup>8</sup> Porcentagem calculada do total de estudantes que demoraram mais de 4 anos para concluir o curso, 46 egressos;

Tabela 3 – Condição durante o curso.

CONDIÇÃO DURANTE O CURSO	TEMPO DE CONCLUSÃO DO CURSO			
	3 anos e meio	4 anos	Mais de 4 anos	Total
Estudante	1 (0,9%)	30 (25,8%)	11 (9,4%)	42 (36,2%)
Estudante trabalhador	2 (1,7%)	37 (31,8%)	35 (30,1%)	74 (63,7%)
Total	3 (2,5%)	67 (57,7%)	46 (39,6%)	116 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Isso pode ser explicado pelo fato de a grande maioria ser proveniente de famílias com baixo poder aquisitivo e baixo nível educacional, já que 43 (37%) dos egressos possuem pais que não concluíram o ensino fundamental e exercem trabalhos com baixa remuneração, como agricultor(a), motorista, doméstica, mecânico, eletricista, costureira e dona de casa. Apesar disso, 62 egressos (53,4%) não foram os primeiros de sua família a concluir uma graduação.

Nos últimos anos, a possibilidade de jovens, filhos de trabalhadores manuais, de baixas remuneração e escolaridade, entrarem na universidade vem aumentando de forma significativa, segundo uma pesquisa elaborada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas em Democracia (CBPD) da PUCRS, em parceria com a Rede de Observatórios da Dívida Social na América Latina (RedODSAL), a qual revela que, em 1995, um jovem filho de profissionais bem remunerados tinha 35 vezes mais chance que um filho de um trabalhador de baixas remuneração e escolaridade de acessar o ensino superior. Em 2015, essa diferença caiu para nove vezes mais chances, ou seja, a distância entre jovens de classes sociais diferentes nas possibilidades de ingressarem em uma universidade caiu drasticamente nos últimos 20 anos (FARINA, 2019).

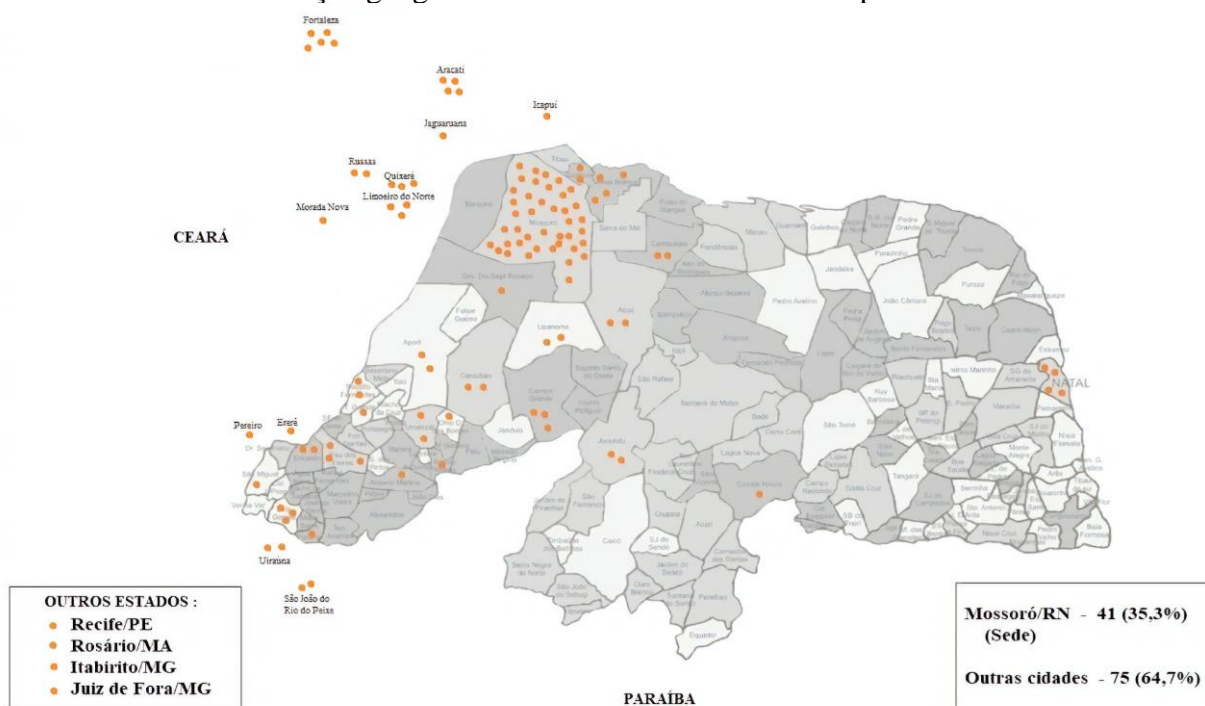
Diferentemente de outras realidades, como por exemplo, a de Portugal, onde os cursos de Artes são alçados a patamares semelhantes aos cursos de Direito e Medicina (ALVES, 2009) no que diz respeito à seletividade do público que se insere nesses cursos, que são majoritariamente jovens de classes mais elevadas, no Brasil, e mais especificamente na UERN, o curso de Arte existente, no caso, a Licenciatura em Música, acolhe principalmente jovens provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo e baixo nível educacional. Isso não é uma característica apenas do curso de Licenciatura em Música nessa universidade, como mostra o IDUERN 2017<sup>9</sup>, que traz dados sobre a aplicação de um questionário

<sup>9</sup> O ID UERN corresponde na aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, realizado entre os meses de janeiro a junho de 2017, através da Plataforma Íntegra, para os estudantes regularmente matriculados, que resultará através da análise destes dados, indicadores que auxiliarão na Política de Assistência Estudantil da UERN para o ano seguinte (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

socioeconômico e cultural realizado com mais de 7 mil estudantes de toda a UERN no ano de 2017. Esse questionário mostra que a grande maioria dos estudantes da instituição são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, variando sua renda mensal entre meio e dois salários mínimos e filhos de pais com baixo nível educacional, sendo as mães ou pessoas que exerceram esses papéis as mais escolarizadas, possuindo – a maioria – o ensino médio completo, enquanto que a maioria dos pais ou pessoas que exerceram essas funções possuíam o fundamental I incompleto. Dessa forma, a realidade das famílias dos estudantes da Licenciatura em Música não difere da dos demais estudantes da UERN.

Mais da metade da amostra deste estudo, especificamente 85 egressos (73,2%), são do estado do Rio Grande do Norte. Porém, a universidade promove também a formação de pessoas oriundas de outros estados, principalmente da região Nordeste, como Ceará, Paraíba, Pernambuco e Maranhão, além do estado de Minas Gerais, no Sudeste do Brasil. Apesar de Mossoró, cidade sede do curso de Licenciatura em Música da UERN, ser a cidade com maior número de formados em Música pela UERN, quando se somam os demais egressos, percebe-se que o grande público, 64,7% dos egressos do curso, possui suas origens em outras cidades da região, como mostra o mapa a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição geográfica dos licenciados em música pela UERN até 2018



Fonte: Elaboração própria.

No mapa, as bolinhas vermelhas representam a quantidade exata de egressos por cidade. Embora a grande maioria seja de outras cidades, 80 deles (69%) disseram que não precisaram mudar de cidade e residir em Mossoró para frequentar o curso, porque muitas dessas cidades estão próximas geograficamente de Mossoró, onde o curso está sediado, o que possibilitou a muitos desses egressos se deslocar diariamente para assistirem às aulas.

O total de 89 respondentes (76,3%) possui apenas a Licenciatura em Música como formação superior e 27 (23,7%) fizeram outras graduações (Pedagogia, bacharelado em Música, Geografia, Administração, Letras, Matemática, Educação Física, Tecnologia em Segurança do Trabalho, Antropologia, Teologia, Direito e Ciência e Tecnologia).

Em relação à continuidade da vida de estudante após a licenciatura, diferentes situações foram observadas: 51 egressos (44%) continuaram a trabalhar e estudar ao mesmo tempo, 21 (18%) inscreveram-se logo em um programa de pós-graduação após a licenciatura, 4 (3,4%) trabalharam durante algum tempo, mas decidiram retomar os estudos em tempo integral e 3 (2,6%) procuraram emprego durante algum tempo, mas, como não conseguiram, decidiram continuar os estudos, entre outras situações.

Quanto à formação continuada, 47 egressos (40,5%) concluíram uma pós-graduação e 25 (21,5%) estão cursando. Dentre as pós-graduações concluídas, em primeiro lugar, estão as especializações e, em segundo lugar, o mestrado. Entre as pós-graduações que estão sendo cursadas, em primeiro lugar, estão novamente as especializações, seguidas por mestrados e doutorados, como é possível observar no quadro a seguir:

Tabela 4 – Pós-graduações concluídas e em andamento

<b>PÓS-GRADUAÇÕES CONCLUÍDAS</b>	
<b>Curso</b>	<b>Respondentes</b>
Especialização	35 (30,2%)
Mestrado	12 (10,3%)
Doutorado	-----
<b>PÓS-GRADUAÇÕES EM ANDAMENTO</b>	
Especialização	14 (12,1%)
Mestrado	10 (8,6%)
Doutorado	1 (0,9%)

Fonte: Elaboração própria.

Entre os 44 egressos (38%) que não cursaram e não estão cursando uma pós-graduação, 12 (10,3%) disseram que não pretendem fazê-lo, enquanto que 32 (27,5%) disseram que o pretendem. No total 47 (40,5%) pretendem cursar uma pós-graduação, dentre

estes, alguns já possuem uma e pretendem cursar outra de uma titulação maior, devido, principalmente, aos seguintes motivos: por sempre ter feito parte dos seus projetos pessoais após a conclusão da licenciatura, por terem a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos para desempenharem melhor as suas profissões, por ser a pós-graduação vista como uma forma de aumentar as oportunidades de emprego e por verem-na como uma condição para poder progredir na carreira.

Em síntese, os licenciados em Música da UERN são, na sua maioria, homens, pardos e brancos, protestantes e católicos, provenientes de diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Norte e de famílias com baixo poder aquisitivo e nível educacional, que tiveram de trabalhar durante a graduação e que decidiram prosseguir com os estudos em pós-graduações.

## 5.2 TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO

O conceito de trajetória de inserção tem adquirido cada vez mais uma centralidade em estudos sobre a análise dos processos de inserção profissional (ALVES, 2009). Para Almeida, Alves e Marques (2000, *apud* ALVES, 2009, p. 264-265), o termo trajetória de inserção é “frequentemente utilizado como sinônimo de carreira profissional”. Para esses autores (ALMEIDA; ALVES; MARQUES, 2000, *apud* ALVES, 2009, p. 264-265), “recorre-se a este conceito para dar conta das alterações que ocorrem ao longo do percurso profissional de um indivíduo”, que pode ser marcado por diferentes acontecimentos, entre eles a mudança de empregos, de funções, de setores de atividade e até de profissão.

Entre os licenciados em Música da UERN que participaram deste estudo, 67 (57,8%) possuem atualmente apenas um emprego, 28 (24%) possuem dois empregos e 11 (9,5%) possuem três empregos ou mais. O caminho percorrido pelos egressos desde a obtenção do seu primeiro emprego é o que permite traçar a sua trajetória de inserção profissional. Dessa forma, analisei, sob aspectos específicos, desde o primeiro emprego obtido por eles antes da graduação até o seu atual emprego.

Antes e durante a graduação, os principais aspectos observados foram: se trabalharam nesses períodos, se esses empregos foram na área de música, qual era o vínculo empregatício desses empregos, a carga-horária trabalhada, os salários, os cargos/funções exercidas nesses empregos e a forma de obtenção destes. Depois da graduação, além desses pontos, foram observados também o tempo que demorou para conseguirem os empregos após a graduação, quanto tempo permaneceram neles, se tiveram um segundo emprego, se passaram por



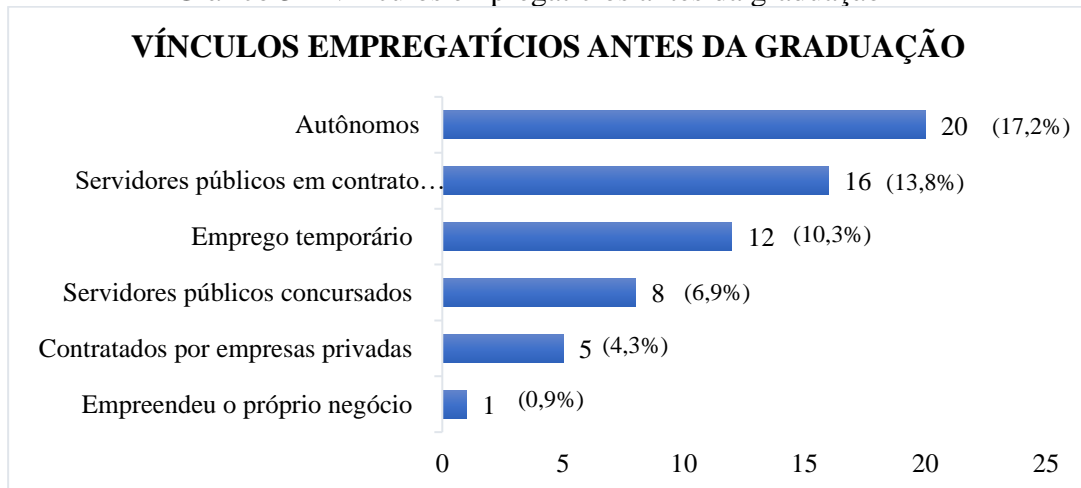
desemprego entre um emprego e outro, em que situação ficaram no caso de haverem passado por desemprego, dentre outros.

### **5.2.1 Antes da licenciatura**

Na área da música, é comum que os jovens iniciem cedo a realizarem atividades remuneradas com música, seja tocando na noite em bares e botecos, seja ministrando aula particular de música ou em outras situações. Para Morato (2009), isso acontece devido à precocidade das profissões na área de música, ocasionada também pela precocidade de formação de quem decide estudá-la, pelo fato de a música ser uma profissão valorizada e legitimada pelo saber fazer (MORATO, 2009). O que a autora quer dizer é que, mais cedo, as pessoas aprendem música e conseguem um certo nível de conhecimento musical que as faz acreditar poderem ensinar para outras pessoas, e o público, por também acreditar que o saber fazer (tocar ou cantar) é o único requisito necessário para ser um professor de música, aceita receber ensinamentos dessas pessoas, mesmo que não possuam formação para isso. Da mesma forma, os que trabalham com a prática musical tocando na noite em bares e botecos, por exemplo, não necessitam de um currículo que esclareça sobre os seus conhecimentos musicais ou suas formações, pois os contratantes apenas necessitam ter a certeza de que essas pessoas sabem tocar ou cantar (MORATO, 2009).

Na Licenciatura em Música da UERN, 83 egressos (71,5%) inseriram-se no mundo do trabalho antes mesmo de ingressarem no curso, sendo que apenas 62 (53,4%) atuavam diretamente com a música. Isso me leva a acreditar que não é necessária uma formação acadêmica em Música para inserir-se no mundo do trabalho na área, tendo em vista essa grande porcentagem de inseridos antes mesmo de cursarem a graduação. Porém, quando se vai mais a fundo nesses dados e se avaliam esses empregos qualitativamente, vê-se que, apesar de a maioria atuar diretamente com a música (33, 28,4%, com o ensino de música em múltiplos contextos e 29, 25%, tocando voz e violão na noite, em bandas, grupos musicais, etc.), o vínculo empregatício dos egressos era, antes da graduação, na sua maioria, temporário e sem estabilidade. O gráfico a seguir descreve quais eram esses vínculos:

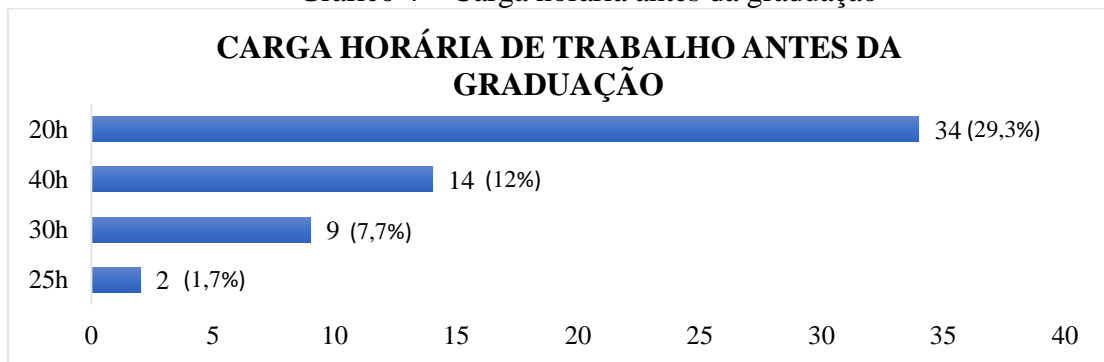
Gráfico 3 – Vínculos empregatícios antes da graduação



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à quantidade de horas trabalhadas semanalmente, a maioria trabalhava em média 20 horas semanais antes do curso.

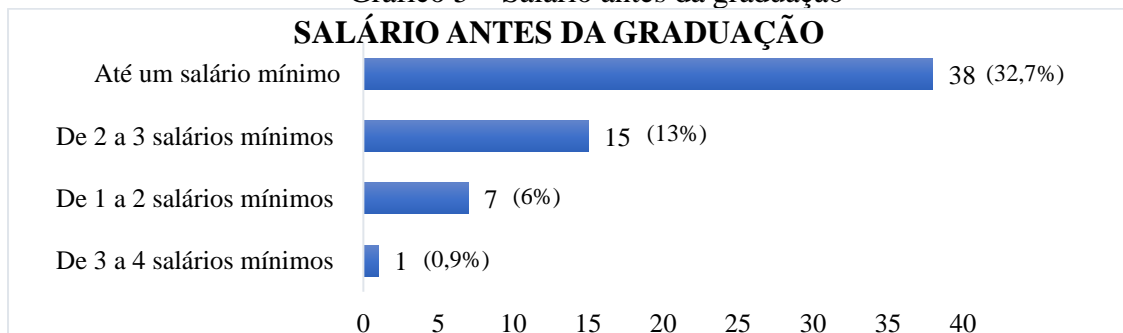
Gráfico 4 – Carga horária antes da graduação



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à média salarial, muitos recebiam o correspondente a um salário mínimo atual, que corresponde a 998,00.

Gráfico 5 – Salário antes da graduação



Fonte: Elaboração própria.

Antes da licenciatura, os cargos/funções mais desempenhadas eram a de instrumentistas de bandas ou orquestras baile e regentes de bandas de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica), como mostra a tabela a seguir:

Tabela 5 – Cargos/funções exercidas antes da graduação

<b>CARGOS/FUNÇÕES EXERCIDAS ANTES DA GRADUAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile	14	12%
Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)	11	9,5%
Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)	6	5%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica	5	4,3%
Professor(a) de música em escolas específicas	5	4,3%
Regente de coro	3	2,5%
Integrante de orquestra filarmônica ou sinfônica	3	2,5%
Técnico de estúdio de ensaio ou gravação	1	0,9%
Outras	14	12%

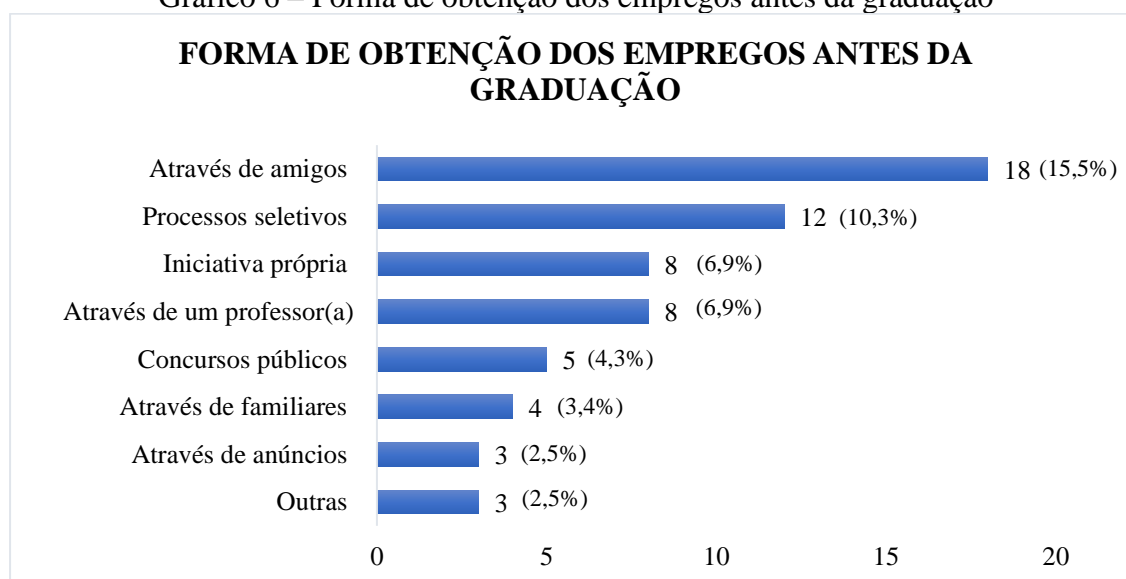
Fonte: Elaboração própria.

Entre os 21 egressos (18%) que atuaram fora da área da música nesse período anterior ao da graduação, as principais funções exercidas eram: administrador, advogado, agente de endemias, auxiliar administrativo, designer gráfico, técnico de informática, marceneiro/carpinteiro, policial militar, recepcionista, segurança privado, vendedor, porteiro, recepcionista, professor de educação física, frentista, operador de fotocopiadora, padeiro, etc.

O total de 14 egressos (12%) conseguiu estabilidade profissional absoluta antes de entrar na graduação em Música, por meio de um vínculo de servidor público concursado (municipal, estadual ou federal). Destes, 8 (6,8%) foram na área de música, todos concursados em bandas de música, como regente ou músico, e 6 (5,2%) em outras áreas da educação.

Em relação à forma de obtenção do emprego na área de música antes da graduação, a maior parte o conseguiu por meio de amigos e processos seletivos, mas também mediante anúncios, familiares, de um(a) professor(a), concursos públicos, iniciativa própria e outras formas não especificadas pelos egressos.

Gráfico 6 – Forma de obtenção dos empregos antes da graduação



Fonte: Elaboração própria.

Em suma, antes de ingressarem na Licenciatura em Música da UERN, a maioria dos egressos já atuava profissionalmente (53,4%) na área de música, principalmente como autônomo (17,2%). Trabalhavam em média 20h semanais, ensinando ou tocando, como integrantes de um grupo musical ou como regentes de bandas de música e recebiam em média um salário mínimo por mês. Alguns conseguiram um outro vínculo empregatício com uma maior remuneração nesse período. Na grande maioria, esses empregos foram obtidos principalmente por meio de amigos e processos seletivos.

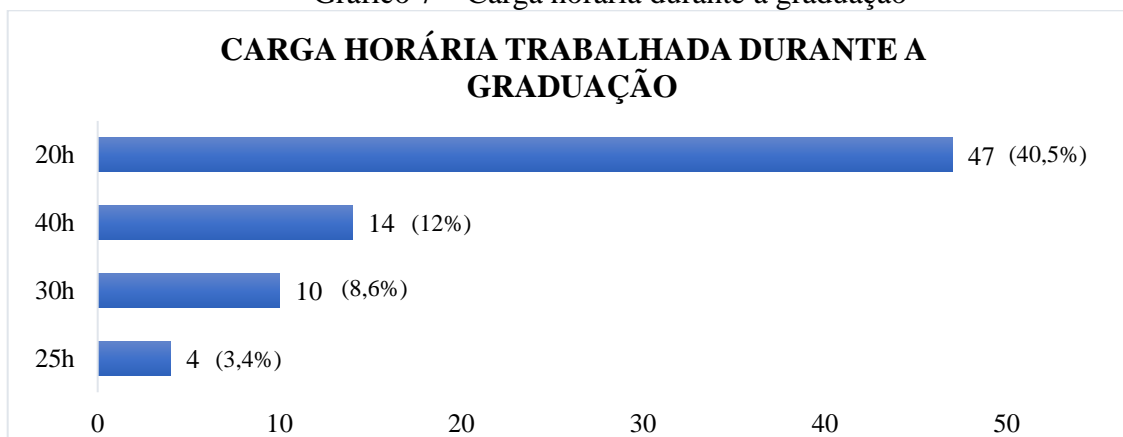
### 5.2.2 Durante a licenciatura

Assim como antes da licenciatura, durante o curso, um número considerável de estudantes exerceu atividades remuneradas: 94 egressos (81%) trabalharam e estudaram durante a graduação, sendo que 76 deles (65,5%) atuavam na área de música e 18 (15,5%) fora dessa área. Além de Morato (2009), outros autores falam sobre a corriqueira atuação profissional em música de alunos durante o curso da graduação em Música (LOUREIRO, 2006; LOURO, 2004; MATEIRO, 2007a; 2007b; RECÔVA, 2006; REQUIÃO, 2002; SILVA, 2005; TRAVASSOS, 1999; 2002; 2005; VIEIRA; 2009).

Na UERN, o maior número dos estudantes trabalhadores, 49 (42,2%) especificamente, atuavam com o ensino de música em múltiplos contextos e 28 (24,1%) atuavam tocando na noite, em bares e botecos. Apenas 18 estudantes trabalhadores (15,5%)

não atuavam com música. Em relação à carga-horária trabalhada durante a graduação, a mais comum continuou sendo 20h semanais, como mostra o gráfico:

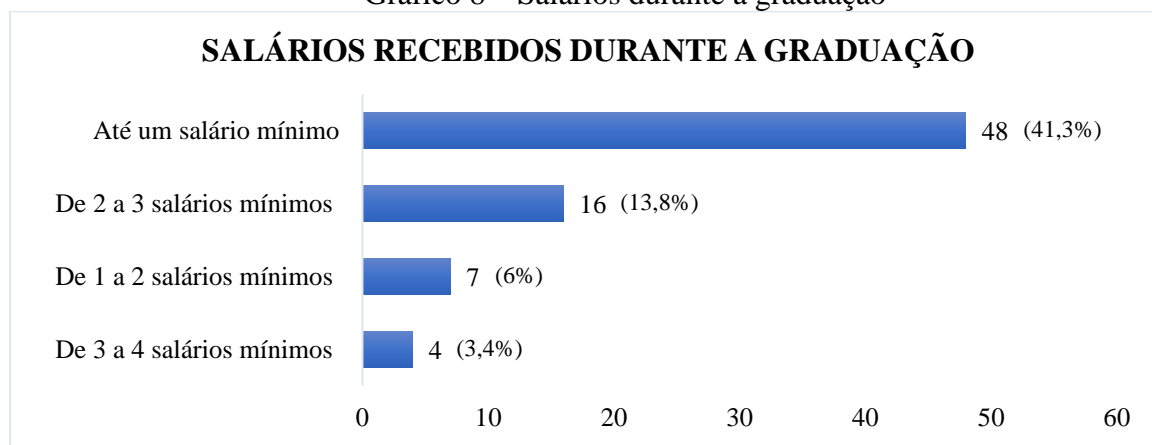
Gráfico 7 – Carga horária durante a graduação



Fonte: Elaboração própria.

Os salários recebidos durante a graduação continuaram, majoritariamente, na faixa de um salário mínimo. Essa faixa salarial foi verificada em quase 50% dos estudantes trabalhadores da amostra dessa pesquisa na época que cursavam a graduação, como é possível observar no gráfico a seguir.

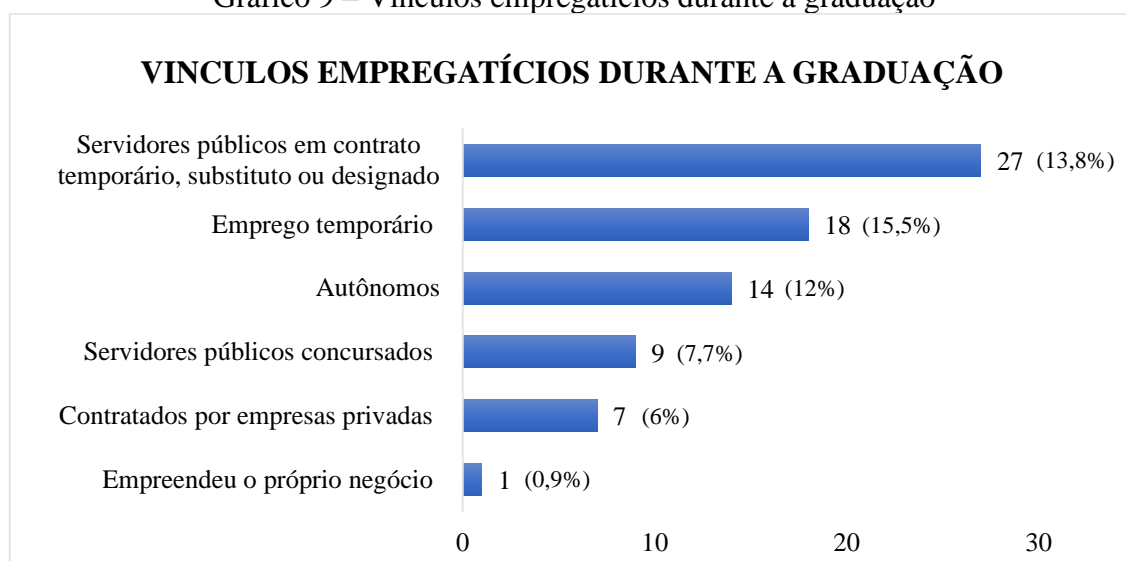
Gráfico 8 – Salários durante a graduação



Fonte: Elaboração própria.

Se, antes da graduação, o principal vínculo empregatício era o de autônomo, durante a graduação, mais egressos passaram a atuar como servidores públicos em contratos temporários, de substitutos ou designados. No geral, percebi, nesse período, um número maior de vínculos empregatícios formais.

Gráfico 9 – Vínculos empregatícios durante a graduação



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito aos cargos/funções exercidas pelos egressos nesse período, aconteceu uma mudança em relação ao período que antecedeu o curso, pois, ao invés de aparecerem, como antes, em maior quantidade, as funções de regentes e músicos de bandas, durante a graduação, esses cargos/funções passam a dividir espaço com os professores(as) de música (artes/música) na educação básica. Na tabela a seguir, é possível visualizar esse dado com detalhes:

Tabela 6 – Cargos/funções exercidas durante a graduação

<b>CARGOS/FUNÇÕES EXERCIDAS DURANTE A GRADUAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile	13	11,2%
Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)	15	13%
Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)	5	4,3%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica	15	13%
Professor(a) de música em escolas específicas	8	6,8%
Regente de coro	3	2,5%
Técnico de estúdio de ensaio ou gravação	1	0,9%
Outras	16	13,7%

Fonte: Elaboração própria.

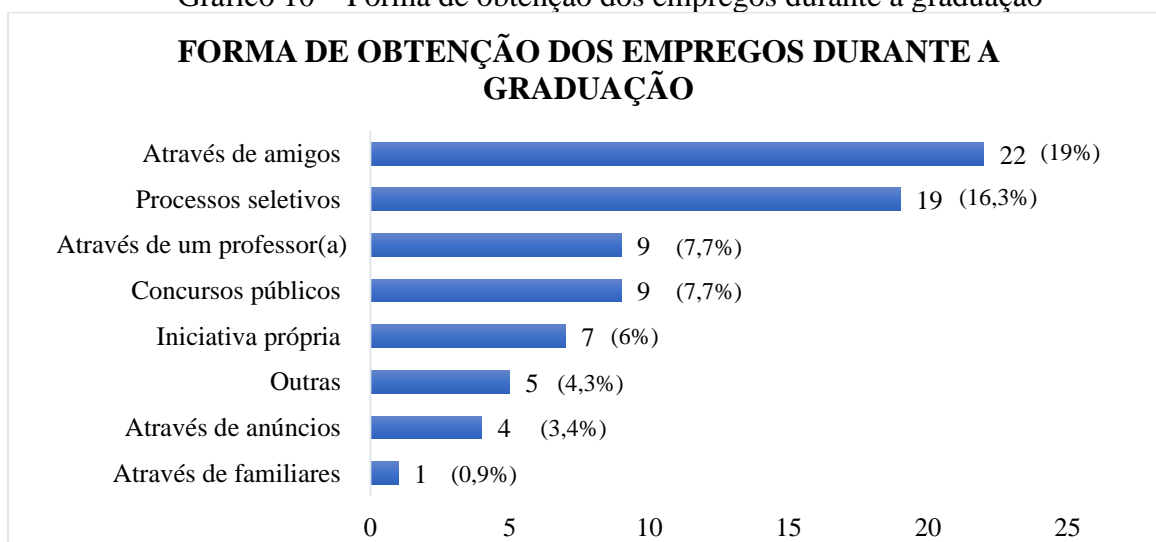
Estranhei 15 egressos (13%) haverem informado que atuavam como professores da educação básica ainda durante a graduação, por sabermos que, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Art.62, está claro que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-

se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...]” da educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 1996). Procurei, então, novamente e de forma particular, esses 15 egressos e verifiquei que, de fato, nem todos haviam atuado como professores. Alguns tinham contratos para desenvolverem atividades com música numa escola de educação básica privada ou em programas de formação de professores, ministrando atividades musicais em escolas públicas; outros, de fato, haviam sido contratados por escolas privadas nesse período para atuarem como professores de música e um desses egressos já possuía uma outra licenciatura (em outra área), porém atuava com o ensino de música.

Entre os 18 egressos (15,5%) que exerceram funções fora da área de música nesse período, os principais cargos/funções exercidas foram: cabeleireiro, comerciante, defensor público, técnico de informática, assistente administrativo, motorista, coordenador de cultura, diretora escolar, porteiro, professor na educação infantil, etc.

Os empregos durante a graduação, assim como os anteriores à graduação, foram obtidos, em primeiro lugar, por meio de amigos e, em segundo, mediante processos seletivos, como mostra o gráfico.

Gráfico 10 – Forma de obtenção dos empregos durante a graduação



Fonte: Elaboração própria.

No geral, mais de 80% dos integrantes da amostra desta pesquisa estudaram e trabalharam ao mesmo tempo, a maioria (76) atuou diretamente com a música, principalmente com o ensino (49), exercendo as funções de professores(as) em escolas de educação básica e regentes de bandas de música. Nesse período, a carga horária de trabalho

era em média de 20h semanais e boa parte recebia até um salário mínimo. Esses empregos foram adquiridos principalmente por meio de amigos e de processos seletivos.

### 5.2.3 Após a licenciatura

Ao concluírem o ensino superior, é natural que a maioria dos licenciados iniciem a busca por um emprego, porém nem sempre isso acontece, pois alguns decidem adiar essa procura. Segundo Alves (2009), os recém-licenciados dividem-se em duas categorias: os que não se apresentam ao mundo do trabalho em busca do primeiro emprego e os que iniciam essa busca logo após a conclusão da licenciatura. A primeira categoria integra dois grupos diferentes: aqueles que, após obterem o grau de licenciado, optam por prosseguir os estudos em programas de pós-graduação e aqueles que já estavam inseridos quando eram estudantes e continuam a exercer a mesma atividade profissional após o curso (ALVES, 2009).

Na UERN, ao concluírem o curso de Licenciatura em Música, 44 licenciados (38%) não procuraram emprego por já estarem empregados e haverem permanecido nesse emprego. Dentre eles, 37 trabalhavam na área de música. Outros 8 egressos (7%) não procuraram emprego após o curso, porque se inscrevem em programas de pós-graduação. Dessa forma, obteve-se um total de 52 egressos (44,8%) que não se apresentaram ao mundo do trabalho logo após a conclusão do curso: 37 já atuavam com música, 8 ingressaram em pós-graduações e 7 atuavam fora da música, mas, mesmo assim, decidiram não procurar outro emprego logo após o fim da graduação. Assim, da amostra deste estudo, um total de 64 egressos (55%) apresentou-se ao mundo do trabalho na expectativa de conseguir um emprego após a conclusão da graduação.

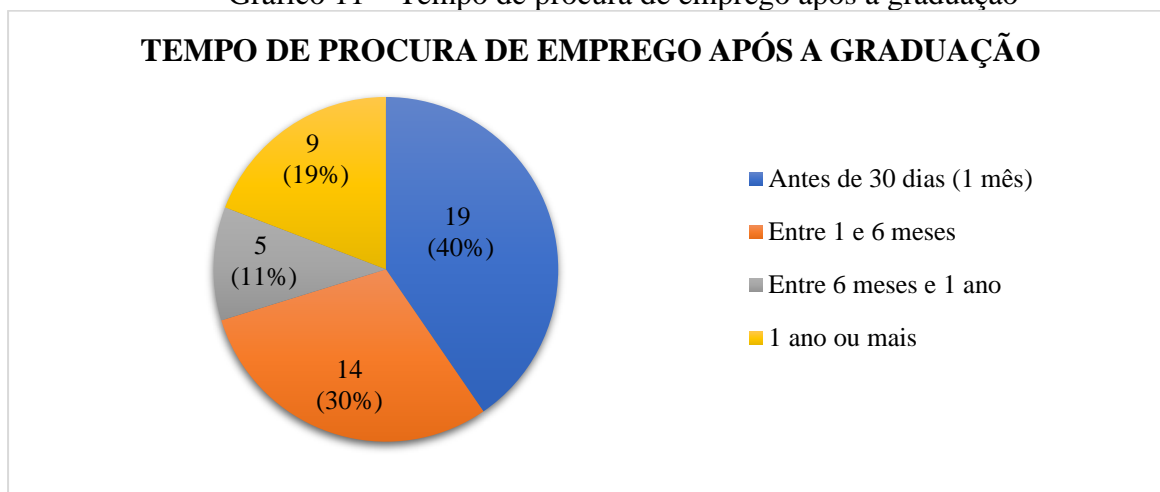
Entre os que se apresentaram ao mundo do trabalho, 47 egressos, que correspondem a 40,5% do total da amostra, conseguiram um emprego na área de música. A maior parte o conseguiu até um mês após a conclusão do curso, o que considero um período muito curto; outros conseguiram-no até seis meses depois, que também é considerado, neste estudo, uma forma rápida de obtenção de um emprego. Os demais levaram mais um pouco de tempo para conseguir emprego, cerca de 1 ano ou mais, como mostra o gráfico<sup>10</sup> a seguir:

---

<sup>10</sup> As porcentagens desse gráfico foram calculadas do total de egressos que conseguiu emprego ao se apresentarem ao mundo do trabalho após a graduação, 47 egressos.



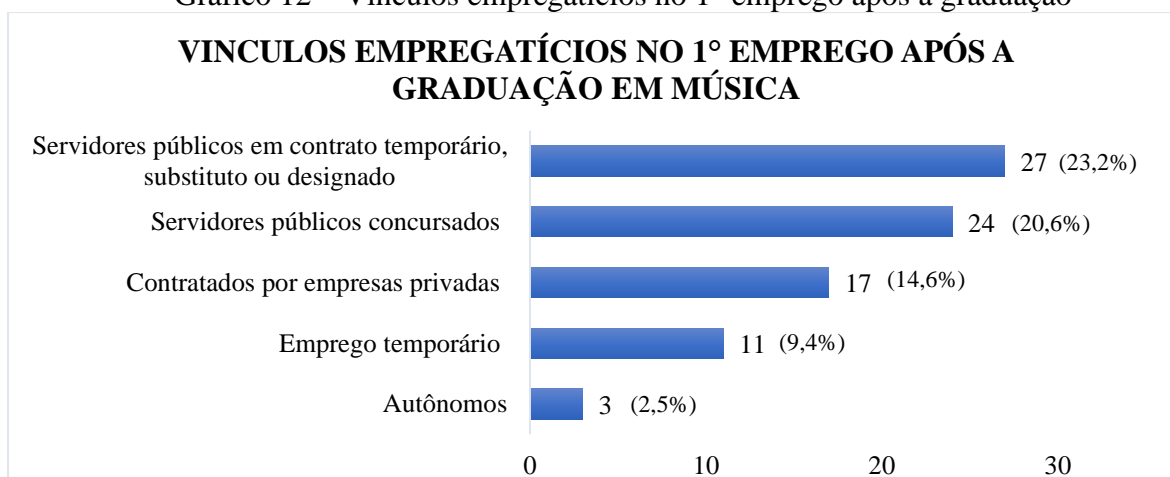
Gráfico 11 – Tempo de procura de emprego após a graduação



Fonte: Elaboração própria.

Nesse primeiro momento após a conclusão do curso, 6 egressos (5,1%) conseguiram empregos fora da área de música e 11 (9,4%) continuaram suas buscas pelo primeiro emprego. Isso significa que, dos 64 egressos que se apresentaram ao mundo do trabalho após a conclusão da licenciatura, 33 deles conseguiram se integrar ao mundo do trabalho em música de forma consideravelmente rápida, até 6 meses após a conclusão do curso, e 14 tiveram de esperar cerca de 1 ano ou mais para isso acontecer. Somados os que conseguiram se integrar ao mundo do trabalho em música no primeiro momento após a graduação (47) com os que não se apresentaram ao mundo do trabalho por continuarem na mesma atividade profissional que exerciam durante o curso na área de música (37), tem-se um total de 84 egressos trabalhando profissionalmente com música no primeiro momento após o término da graduação. Desse total, os principais vínculos empregatícios dos egressos da Licenciatura em Música da UERN, no primeiro momento após a conclusão do curso, foram:

Gráfico 12 – Vínculos empregatícios no 1º emprego após a graduação



Fonte: Elaboração própria.

A obtenção de um emprego nos primeiros meses e anos após a conclusão do curso não significou o fim do processo de inserção para muitos dos egressos, pois nem todos conseguiram de imediato um emprego estável na área de música. Do período após a licenciatura até o momento atual, dividi a trajetória profissional dos egressos em 3 momentos: o 1º emprego após a graduação, o 2º emprego após a graduação e o atual emprego.

O principal cargo/função exercida no primeiro emprego após o curso foi a de professor(a) de música (artes/música) na educação básica. Outras funções na área também foram exercidas, porém, em menor escala, como é possível observar na tabela a seguir:

Tabela 7 – Cargos/funções exercidas no 1º emprego após a graduação

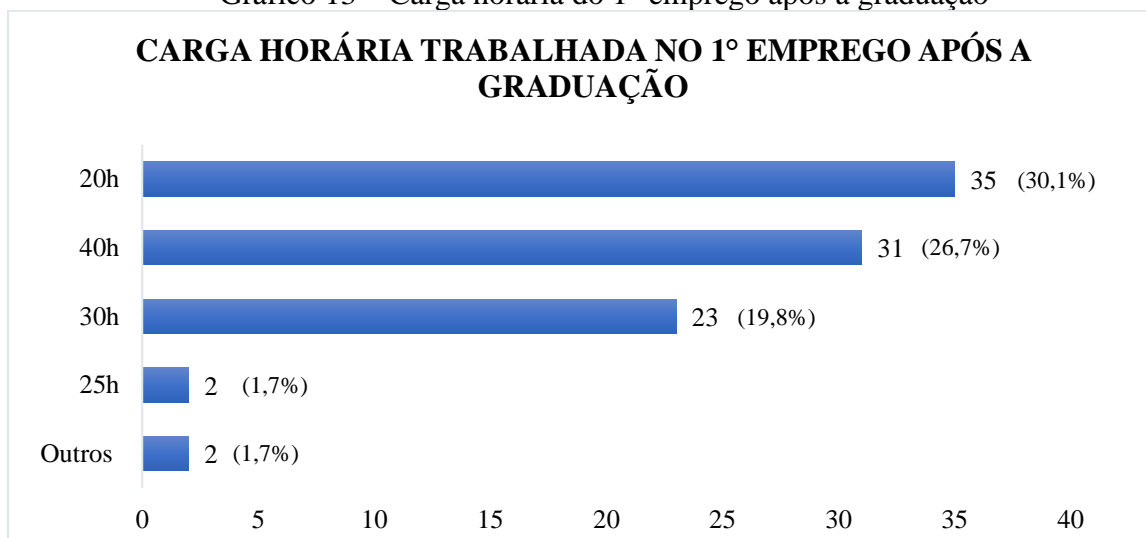
<b>CARGOS/FUNÇÕES EXERCIDAS NO 1º EMPREGO APÓS A GRADUAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile	4	3,4%
Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)	11	9,4%
Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)	2	1,7%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica	49	42,2%
Professor(a) de música em escolas específicas	9	7,7%
Regente de coro	2	1,7%
Regente de orquestra filarmônica (sinfônica, filarmônica)	1	0,9%
Professor de música no ensino superior	2	1,7%
Outras	13	11%

Fonte: Elaboração própria.

No período após a graduação, 15 egressos (13%) continuaram exercendo funções fora da música, quais sejam: porteiro, frentista, motorista, pastor evangélico, secretário, vigia, tele atendente, gerente, secretário de educação, auxiliar administrativo, pedagoga, reciclador em gráfica, coordenadora de cultura, agente administrativo, etc., ou seja, no primeiro momento após a conclusão do curso, apesar de serem portadores de um diploma de ensino superior, esses egressos continuaram exercendo funções diferentes de suas formações. Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo graduados, 13% dos egressos em Música da UERN estiveram em uma situação de sobrequalificação.

Em relação à carga-horária trabalhada no primeiro emprego após a graduação, as mais comuns foram 20h, 30h e 40h semanais, como mostra o gráfico:

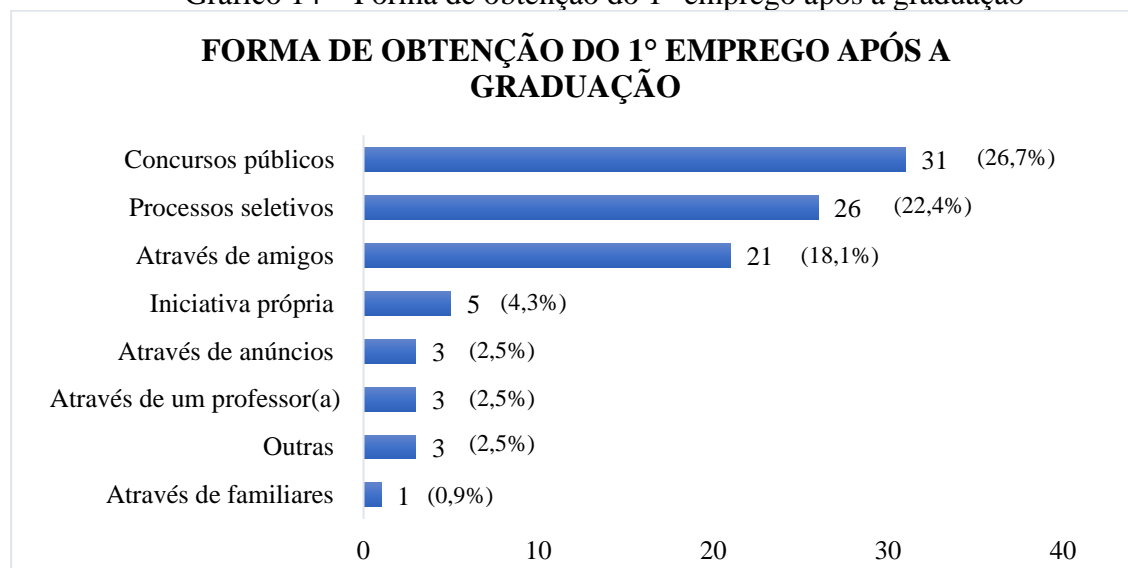
Gráfico 13 – Carga horária do 1º emprego após a graduação



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à forma de obtenção do primeiro emprego após a licenciatura, os resultados começam a se diferenciar dos momentos anterior e concomitante à graduação. Com a obtenção do grau de licenciado, a principal forma de obtenção do emprego foi mediante concursos públicos e processos seletivos, como mostra o gráfico:

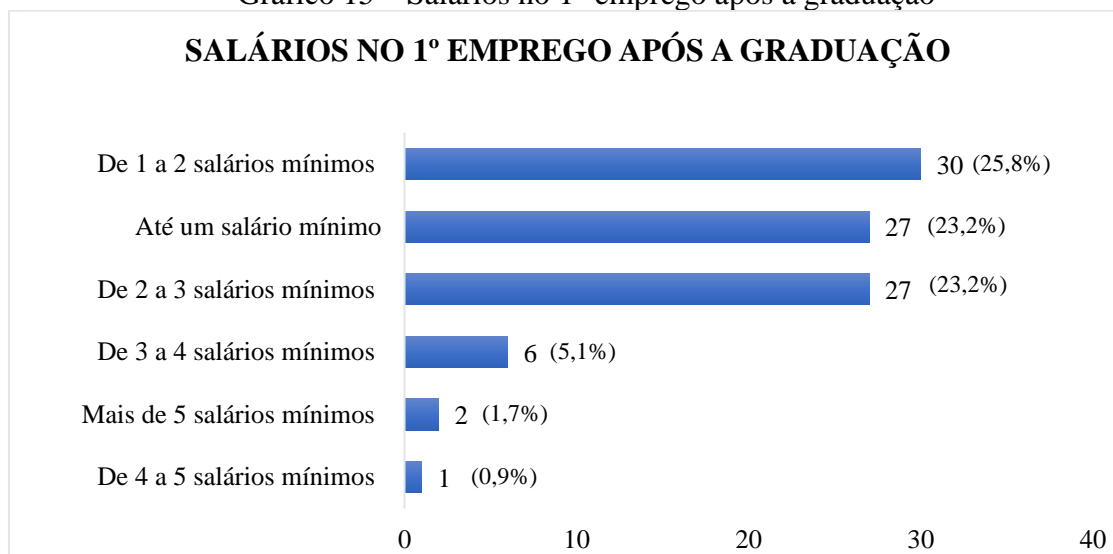
Gráfico 14 – Forma de obtenção do 1º emprego após a graduação



Fonte: Elaboração própria.

A faixa salarial dos egressos começou a subir após o término da graduação, como se pode notar no gráfico a seguir. Se, antes e durante a maioria recebia até um salário mínimo, no primeiro emprego após a graduação, a maior parte dos egressos passou a ganhar entre 1 e 3 salários mínimos.

Gráfico 15 – Salários no 1º emprego após a graduação



Fonte: Elaboração própria.

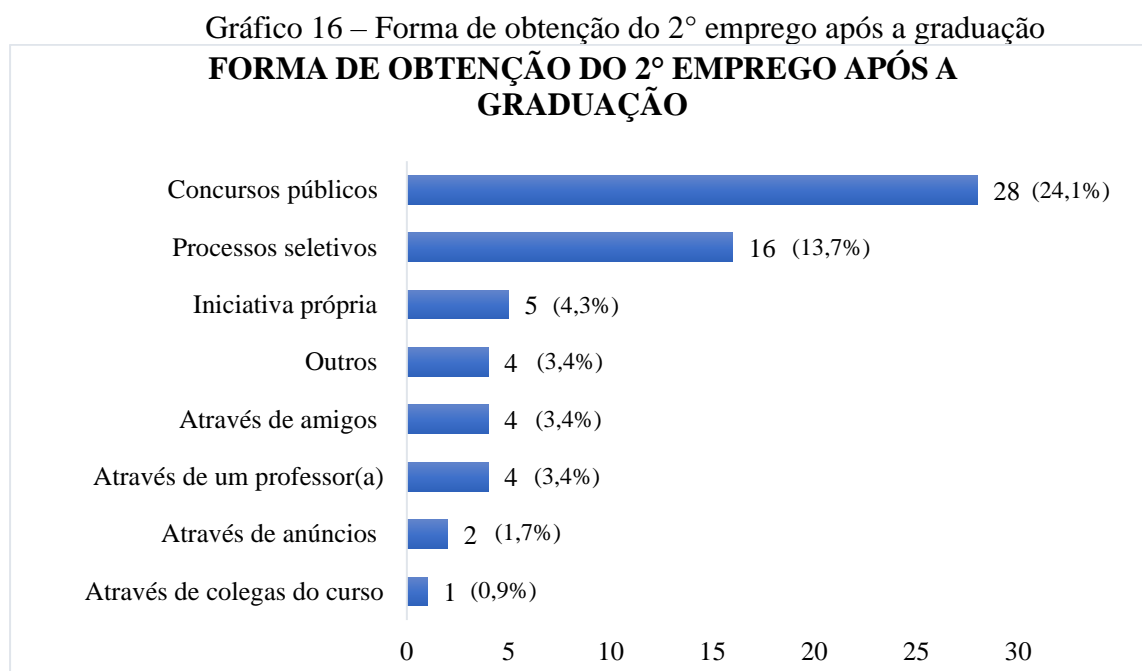
Mais da metade do total da amostra deste estudo, 61 egressos (52,6%), permanece até hoje na sua primeira ocupação profissional. Desde a conclusão da licenciatura até o momento da escrita deste trabalho, 42 egressos (36,2%) tiveram até dois empregos e 33 (28,4%) tiveram apenas um emprego. Após a obtenção do título de licenciado, 84 deles (72,4%) nunca ficaram desempregados, o maior período de desemprego vivenciado pelos que já passaram por uma situação de desemprego foi entre 1 e 2 anos, isso somando períodos de desemprego vivenciados em diferentes momentos. Entre os que vivenciaram período de desemprego, apenas 6 (5,2%) receberam auxílio do governo.

Quando questionados se deixaram o primeiro emprego e por qual razão, 49 egressos (42,3%) informaram haverem-no deixado por diferentes motivos, dentre os quais a pretensão de conseguirem um emprego melhor, por terem chegado ao fim do contrato, por terem sido demitidos, para empreenderem o próprio negócio, porque tiveram de mudar de cidade e para cursar uma pós-graduação.

Em relação à situação em que ficaram esses egressos, mais da metade deles, 26 (53,1%), conseguiu imediatamente outro emprego, 6 deles (12,2%) investiram em um negócio próprio e o restante ficou em outras situações, como, por exemplo: passaram a trabalhar como autônomos, resolveram estudar para concurso, passaram por um desemprego de curta duração e conseguiram outro emprego em seguida ou continuaram a trabalhar, pois

tinham um segundo emprego. Apenas 5 (10,2%) desses egressos ficaram um longo período desempregados após deixarem o seu primeiro emprego<sup>11</sup>.

Até o desenvolvimento deste estudo, 71 egressos (61%) tiveram um segundo emprego, seja concomitante ou posterior ao primeiro. Desses, 64 (55%) eram na área de música, obtidos principalmente por meio de concursos públicos e processos seletivos, como é possível observar no gráfico a seguir.



Fonte: Elaboração própria.

Nesse período, o principal cargo/função exercido pelos egressos nos empregos obtidos foi o de professor(a) de música (artes/música) na educação básica. Outros cargos na área de música foram exercidos nesse segundo emprego, porém, em menor escala, como mostra a tabela.

Tabela 8 – Cargos/funções exercidas no 2º emprego após a graduação

(Continua)

CARGOS/FUNÇÕES EXERCIDAS NO 2º EMPREGO APÓS A GRADUAÇÃO	TOTAL	PORCENTAGEM
Instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile	2	1,7%
Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)	11	9,4%
Professor(a) de música em projetos sociais ou ONGs	1	0,9%

<sup>11</sup> As porcentagens apresentadas nesse parágrafo foram todas calculadas do número de egressos que deixaram o primeiro emprego, 49 egressos.

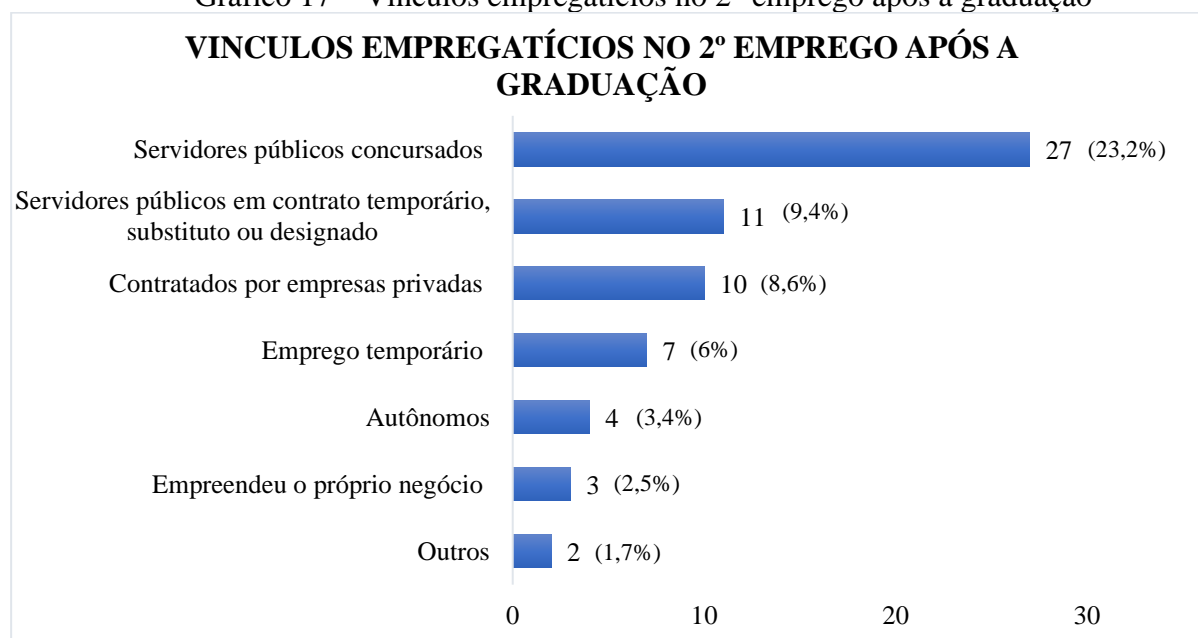
Tabela 8 – Cargos/funções exercidas no 2º emprego após a graduação

CARGOS/FUNÇÕES EXERCIDAS NO 2º EMPREGO APÓS A GRADUAÇÃO	(Conclusão)	
	TOTAL	PORCENTAGEM
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica	32	27,5%
Professor(a) de música em escolas específicas	7	6%
Regente de coro	2	1,7%
Regente de orquestra filarmônica (sinfônica, filarmônica)	1	0,9%
Professor de música no ensino superior	4	3,4%
Técnico de estúdio de ensaio ou gravação	1	0,9%
Outras	2	1,7%

Fonte: Elaboração própria.

O principal vínculo empregatício obtido pelos egressos com esses empregos foi o de servidor público concursado. Em segundo lugar, estão os servidores públicos temporários, substitutos ou designados e, em terceiro, os contratados por empresa privada, 6 com carteira assinada e 4 não.

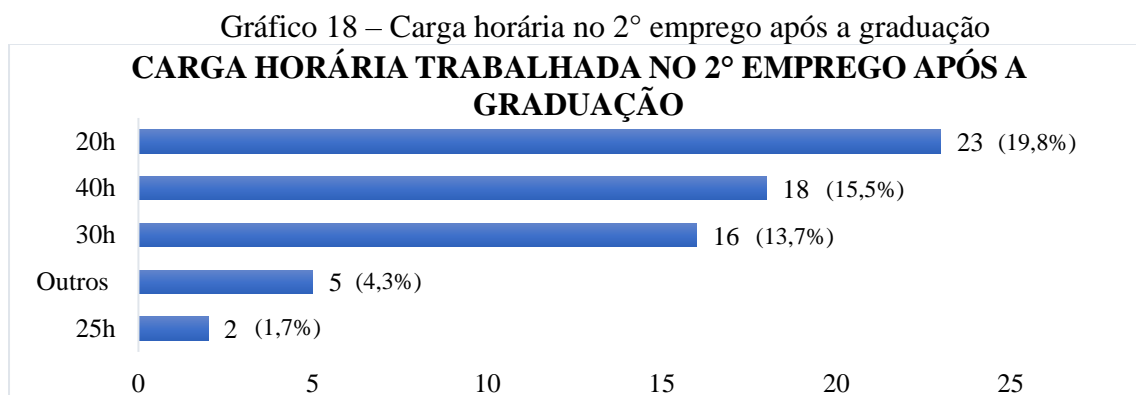
Gráfico 17 – Vínculos empregatícios no 2º emprego após a graduação



Fonte: Elaboração própria.

A carga horária de trabalho dos egressos durante o segundo emprego continuou dividida principalmente entre 20h, 30h e 40h semanais, sendo 20h a carga horária de trabalho

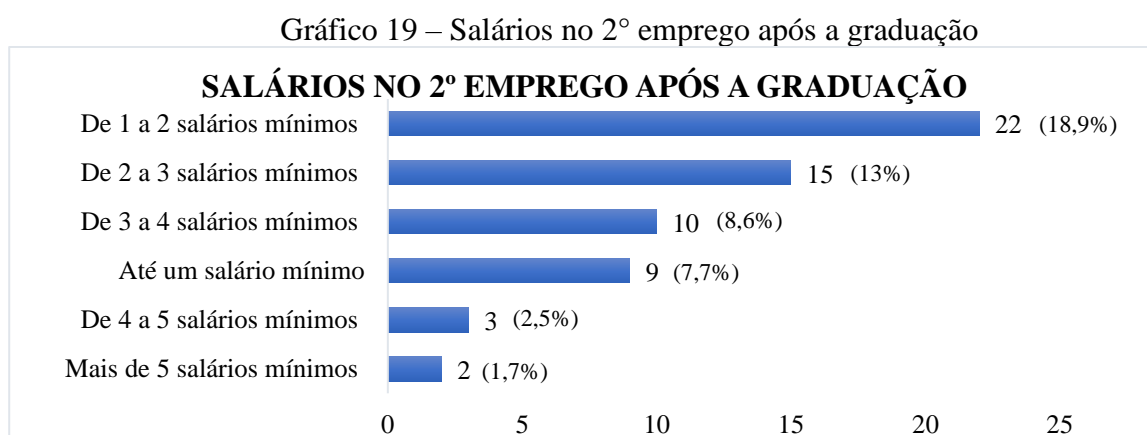
mais comum nesse período. Além dessas, pequenas quantidades de horas apareceram como horas trabalhadas semanalmente pelos egressos, como, por exemplo, 5h, 8h e 10h semanais.



Fonte: Elaboração própria.

Dos egressos que tiveram um segundo emprego na área de música, 47 (40,5%) permanecem nele até hoje. Entre os que o deixaram, algumas das justificativas mencionadas foram: fim do contrato de trabalho, obtenção de um emprego melhor e demissão. No que diz respeito à situação em que ficaram depois de deixarem o segundo emprego, 9 (7,7%) informaram terem conseguido imediatamente outro emprego, 3 (2,6%) empreenderam no próprio negócio, 4 (3,4%) conseguiram empregos fora da área de música. Aqueles que deixaram voluntariamente o segundo emprego informaram, como algumas das principais razões: almejavam um emprego melhor, estavam exercendo uma função inadequada a sua formação, tinham poucas perspectivas de carreira e enfrentavam problemas de saúde.

No que diz respeito ao salário recebido, cada vez mais diminui a quantidade de egressos que ganham apenas até um salário mínimo (R\$ 998,00) e cresce a quantidade daqueles que ganham entre 1 e 4 salários mínimos.

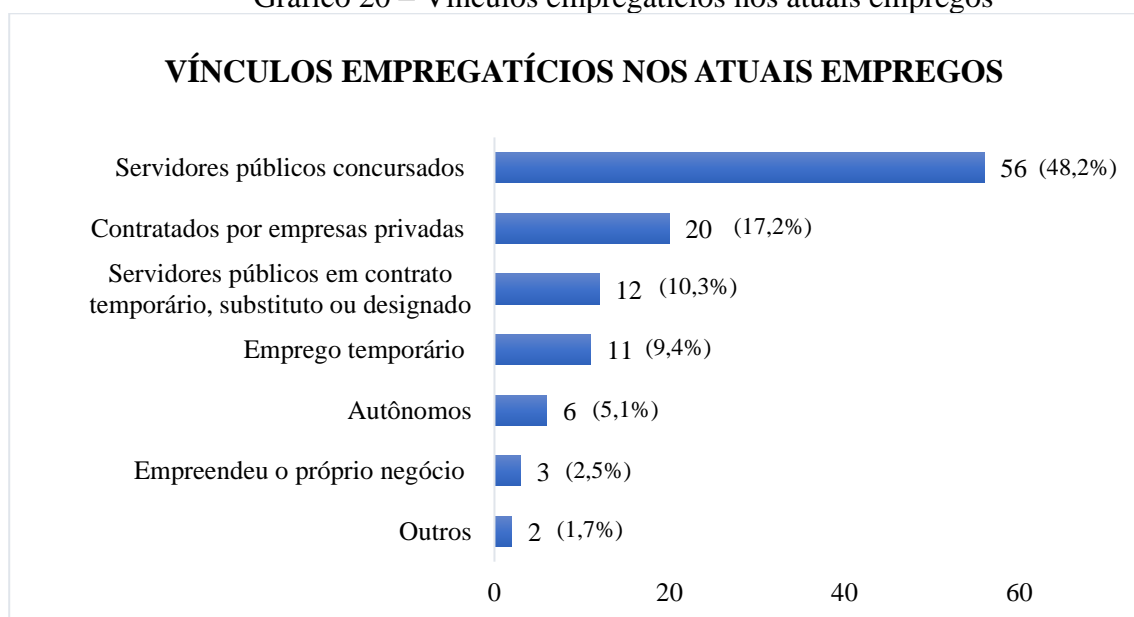


Fonte: Elaboração própria.

Apenas 12 egressos (17%) daqueles que tiveram um segundo emprego vivenciaram um período de desemprego entre 5 meses e 2 anos, considerado um desemprego de longa duração.

Hoje, mais da metade do total da amostra, 67 (57,7%), possui apenas um emprego, 28 egressos (24,1%) possuem dois empregos, 11 (9,5%) possuem três empregos ou mais e 10 (8,6%) egressos estão desempregados. Entre os que estão trabalhando, 95 (86,3%)<sup>12</sup> atuam na área de música. Entre os vínculos empregatícios dos atuais empregos dos egressos, o mais frequente é o de servidor público concursado (municipal, estadual ou federal), que corresponde ao vínculo ocupado por 56 (51%) dos 116 egressos da amostra. No gráfico a seguir, é possível visualizar os vínculos empregatícios dos atuais empregos e a distribuição dos egressos entre eles.

Gráfico 20 – Vínculos empregatícios nos atuais empregos



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao cargo/função exercida, o que predomina é a atuação como professor de música (artes/música) na educação básica, ocupado por 55 (47,4%) deles. Atualmente, muitos egressos possuem mais de um emprego e, conseqüentemente, exercem mais de um cargo/função, como mostra a tabela:

<sup>12</sup> Porcentagem calculada do total de egressos que possuem empregos atualmente, 106 egressos.



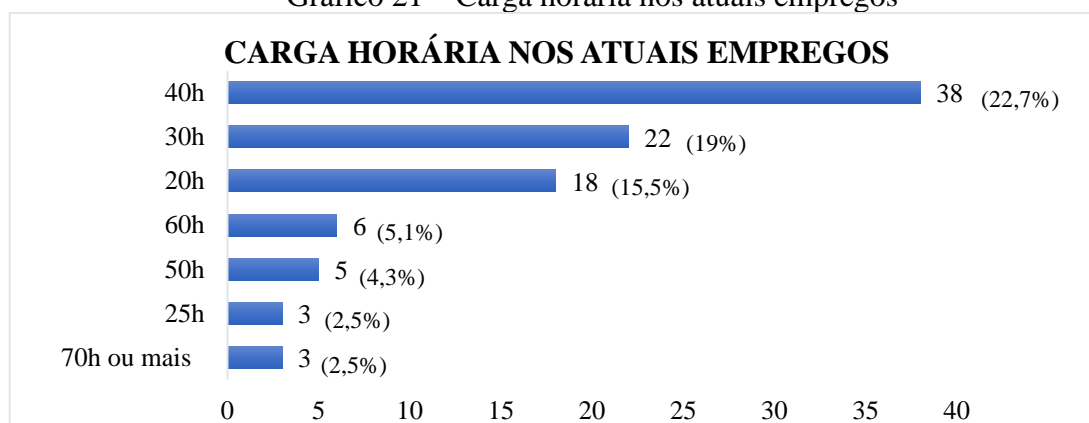
Tabela 9 – Cargos/funções exercidas nos atuais empregos após a graduação.

<b>CARGOS/FUNÇÕES EXERCIDAS NOS ATUAIS EMPREGOS APÓS A GRADUAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica.	44	38%
Professor(a) de música em escolas específicas de música.	8	7%
Regente (banda de música: militar, marcial, fanfarra, filarmônica/orquestra:filarmônica, sinfônica/coro).	10	8,6%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica + regente (banda de música: militar, marcial, fanfarra, filarmônica/ orquestra: filarmônica, sinfônica/ coro.	4	3,4%
Professor(a) de música em projetos sociais e/ou ONGs.	3	2,5%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica + integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica).	4	3,4%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica + professor(a) de música em projetos sociais e/ou ONGs.	3	2,5%
Professor(a) de música no ensino superior.	2	1,7%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica + professor(a) de música em escolas específicas.	2	1,7%
Outras.	5	4,3%
Regente + diretor artístico + professor(a) de música em projetos sociais e/ou ONGs.	1	0,9%
Professor(a) de música em escolas específicas + Professor(a) de música em projetos sociais e/ou ONGs.	1	0,9%
Instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile.	2	1,7%
Regente + integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica).	1	0,9%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica + produtor artístico/ empresário + Instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile.	1	0,9%
Professor(a) de música (artes/música) na educação básica + instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile + técnico de som.	1	0,9%
Instrumentista ou cantor de banda ou orquestra baile + luthier.	1	0,9%

Fonte: Elaboração própria.

A carga horária trabalhada pelos egressos em seus atuais empregos varia entre 20 e 75h semanais, sendo que, diferentemente dos outros empregos – em que a maioria trabalhava sempre 20h semanais –, nos atuais empregos, a carga horária de trabalho mais comum entre os egressos é de 40h semanais. Surge também nesse momento carga horária acima de 60h semanais, que entendo acontecer devido alguns egressos possuírem mais de um emprego nos dias de hoje.

Gráfico 21 – Carga horária nos atuais empregos

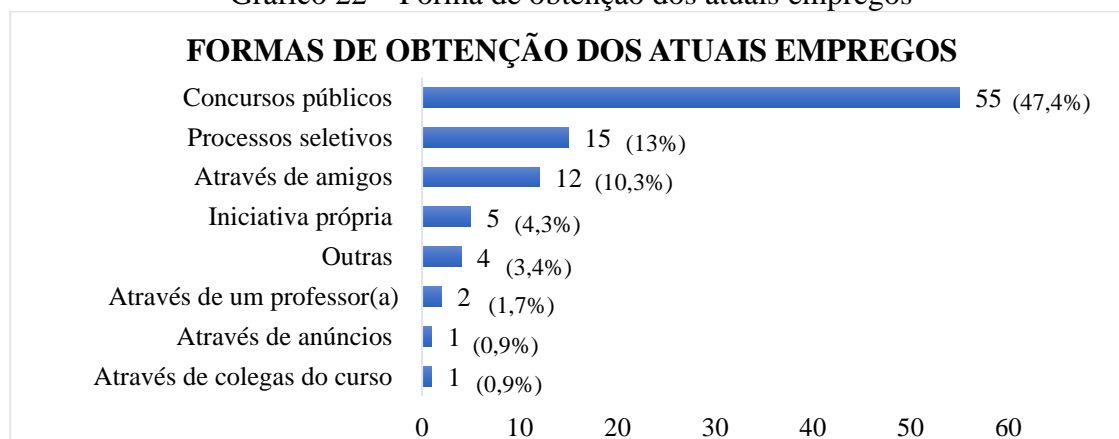


Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao tempo de permanência em suas atuais ocupações profissionais, 38 egressos (32,7%) permanecem há mais de 4 anos em seus atuais empregos, 21 (18%) estão neles há pelo menos 1 ou 2 anos, 16 (13,7%) estão de 2 a 3 anos e 10 (8,6%) estão de 3 a 4 anos. Isso significa que existe uma constância na permanência dos egressos em seus empregos, pois apenas 9 deles (7,7%) estão em seus atuais empregos há menos de 1 ano.

Quase metade da amostra desta pesquisa conseguiu os seus atuais empregos por meio de concurso público, como mostra o gráfico:

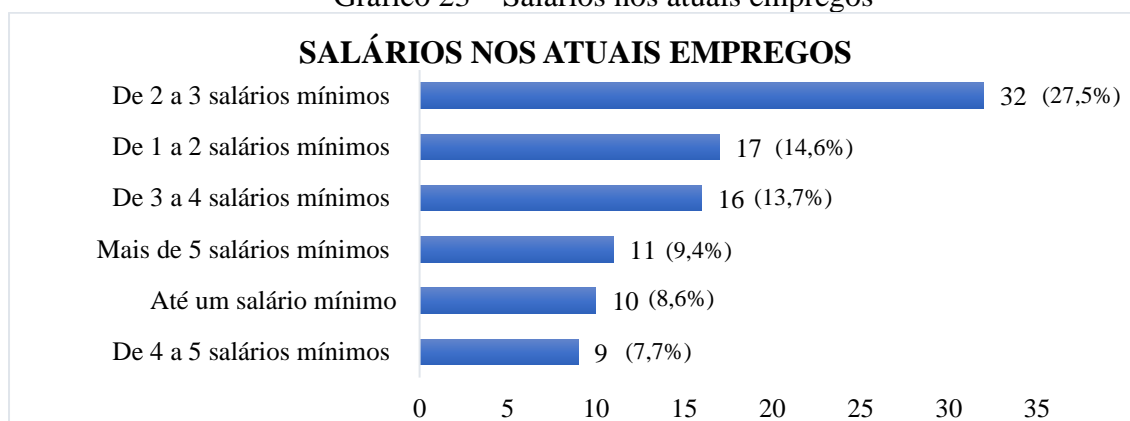
Gráfico 22 – Forma de obtenção dos atuais empregos



Fonte: Elaboração própria.

Nos atuais empregos, a renda salarial cresceu consideravelmente em relação aos outros momentos da trajetória profissional dos egressos. Como se pode observar no gráfico a seguir, hoje a renda salarial do egresso da Licenciatura em Música da UERN está em torno de 2 a 3 salários mínimos e um número considerável de egressos ganha de 3 até mais de 5 salários mínimos.

Gráfico 23 – Salários nos atuais empregos



Fonte: Elaboração própria.

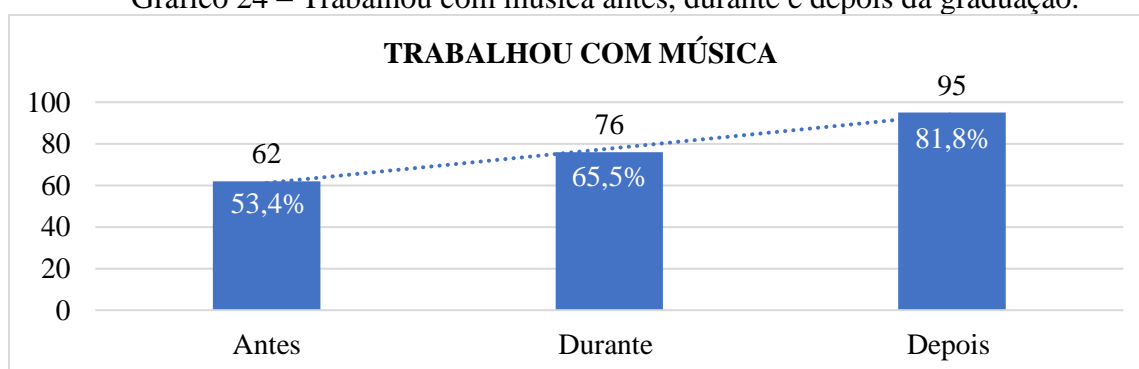
Em síntese, os dados demonstraram que a trajetória profissional do egresso da Licenciatura em Música da UERN passou por muitas alterações do momento inicial ao final de inserção profissional. Houve mudanças significativas relacionadas aos empregos e às funções exercidas. Antes da licenciatura, a maioria dos egressos trabalhava como regentes de bandas de música e como autônomos, mas hoje a maioria trabalha como professores em escolas de educação básica. Muitos egressos saíram da informalidade, deixando de atuar principalmente no setor terciário e passando a atuar no setor público. Foram detectadas mudanças inclusive de profissão, principalmente passando de profissões fora da música para profissões relacionadas à área em questão.

#### 5.2.4 Do estado inicial ao estado final de inserção

Alguns pontos foram fundamentais para traçar a trajetória de inserção profissional e assim identificar os percursos pelos quais passaram os egressos da Licenciatura em Música da UERN, como, por exemplo: a área dos empregos obtidos antes, durante depois da graduação, o vínculo empregatício nesses empregos, a carga horária trabalhada, a função exercida em cada um deles, a forma de obtenção desses empregos, a relação com a área de formação e o salário.

Como já mencionei na subseção que trata do período anterior à graduação, muitos dos egressos da Licenciatura em Música da UERN iniciaram suas atividades remuneradas antes mesmo de entrarem no curso, sendo que pouco mais da metade da amostra trabalhava na área de música nessa época. O número de atuantes profissionalmente na área de música subiu consideravelmente entre o período anterior e o posterior ao curso. Após chegarem à universidade, o número de inseridos no mundo do trabalho na área de música cresceu 22,5 pontos percentuais, crescendo a atuação com o ensino de música e diminuindo o número dos que atuavam com a prática musical. Após saírem da universidade, o crescimento do número de egressos atuando na área de música foi ainda maior, 25 pontos percentuais. Percebe-se que a obtenção da graduação na área de música proporcionou um aumento no número de atuantes nessa área.

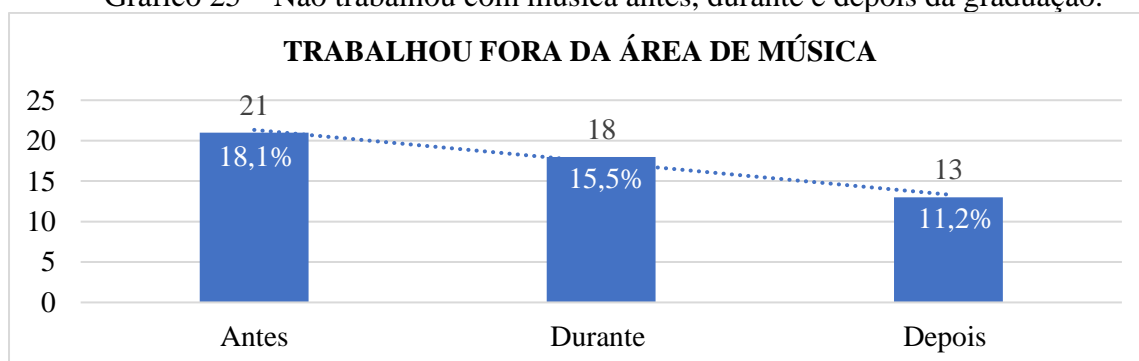
Gráfico 24 – Trabalhou com música antes, durante e depois da graduação.



Fonte: Elaboração própria.

Entre o período anterior e o posterior ao curso, o número de egressos que exerceram atividades remuneradas fora da área de música caiu 38%, o que reafirma que a posse de um diploma aumenta as chances de conseguir um emprego, já que “amplia significativamente a capacidade de buscar espaços no mercado de trabalho” (GOMES, 2016, p. 196).

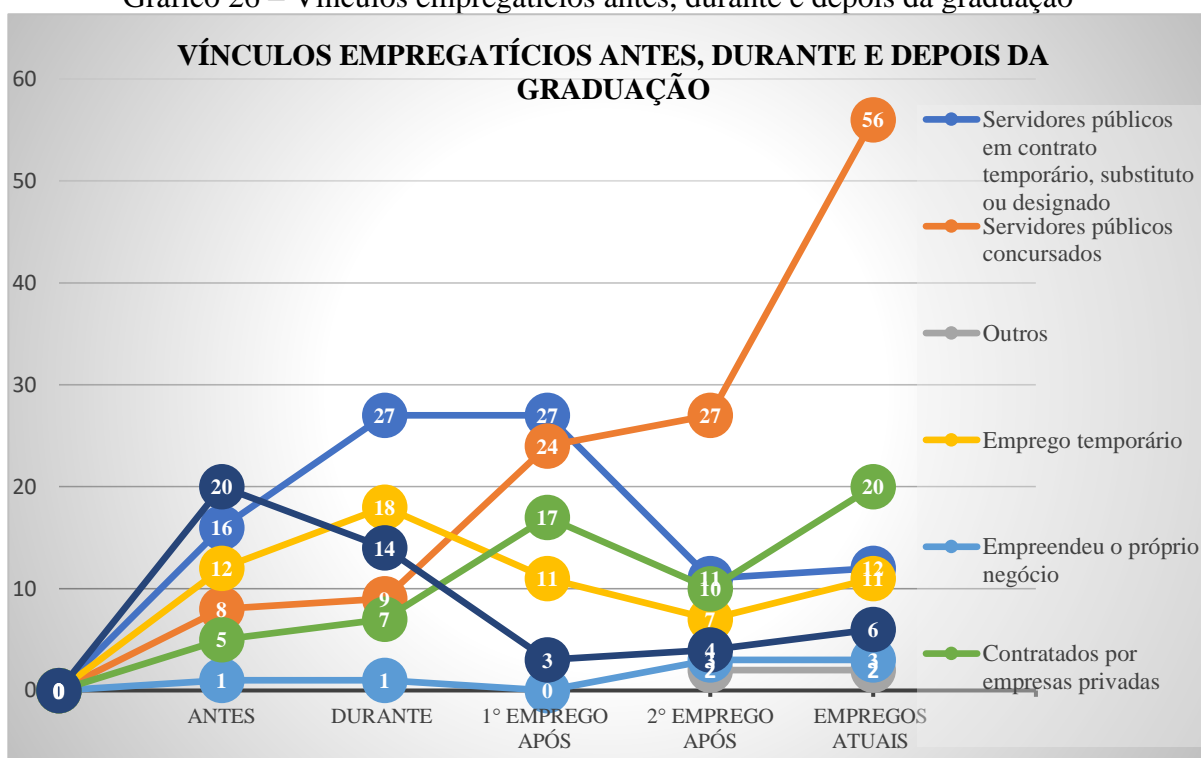
Gráfico 25 – Não trabalhou com música antes, durante e depois da graduação.



Fonte: Elaboração própria.

Outra mudança expressiva foi em relação aos vínculos empregatícios, entre os empregos anteriores e posteriores à licenciatura. O maior crescimento aconteceu entre servidores públicos concursados, que teve um aumento percentual de 600%. Em sentido contrário, o número de atuantes como autônomos antes e depois da graduação passou por uma queda percentual de 70%. Nesse período, cresceu também o número de contratados por empresas privadas e de empreendedores e diminuiu o número de empregados temporários e de servidores públicos em contratos temporários, substitutos ou designados. É possível afirmar, então, que, a partir da conclusão do curso de Licenciatura em Música, cresceu o número de trabalhadores em empregos formais e diminuiu o número de trabalhadores informais na área de música, assim como cresceu o número de licenciados em Música com estabilidade profissional, absoluta e relativa.

Gráfico 26 – Vínculos empregatícios antes, durante e depois da graduação



Fonte: Elaboração própria.

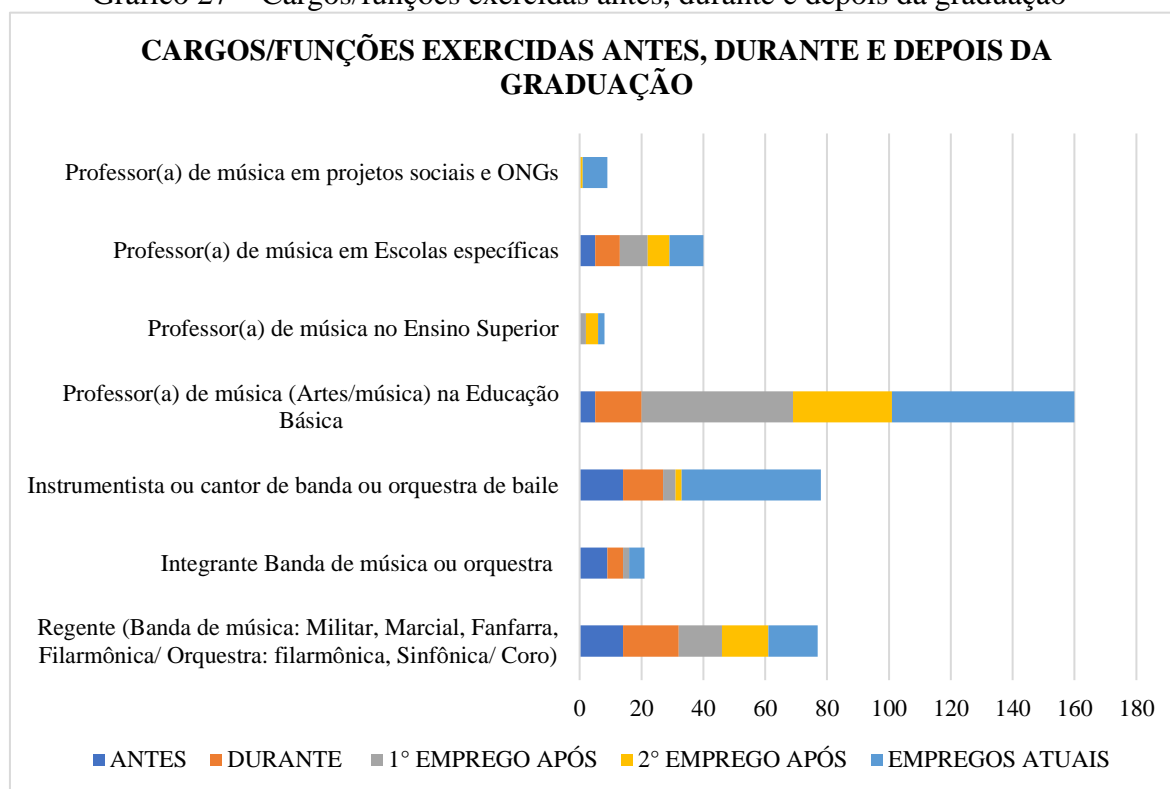
Os cargos/funções mais exercidos pelos egressos também passaram por mudanças no decorrer da trajetória de inserção profissional destes. Inicialmente, antes da graduação, as funções profissionais em música mais exercidas eram a de regentes de bandas de música e músicos de bandas ou orquestras de baile. Durante a graduação, a predominância desses cargos se manteve, mas começaram a emergir outras funções, principalmente a de professor(a) de música (artes/música) na educação básica, que aparece como principal

cargo/função exercida no momento seguinte, após o término do curso, quando o número de egressos atuando nessa função nas escolas de educação básica cresceu significativamente, consolidando a sua hegemonia nos atuais empregos dos egressos.

Diferentemente de outros autores (WOLFFENBÜTTEL; DESSOTTI; SCHEFFER, 2013; ALMEIDA; SILVA, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2018; GOMES, 2016; DALLAZEM, 2015) que perceberam que, apesar de o objetivo principal de uma Licenciatura em Música ser o de formar professores de música, os egressos dos seus estudos não estavam se fazendo presente nesses campos de atuação. A presente pesquisa mostra que, hoje, mais da metade da amostra deste estudo atua como professores de música (artes/música) na educação básica, o que significa que o curso está cumprindo o seu objetivo, que é o de formar principalmente professores para na rede básica de ensino.

Por outro lado, o número de egressos exercendo a função de instrumentistas de banda ou orquestra baile caiu consideravelmente e o número de regentes de bandas de música (militar, marcial, fanfarra ou filarmônica) se manteve entre antes e depois do curso. Como mostra o gráfico, um número pequeno de egressos de música da UERN atuou e atua em escolas específicas de música.

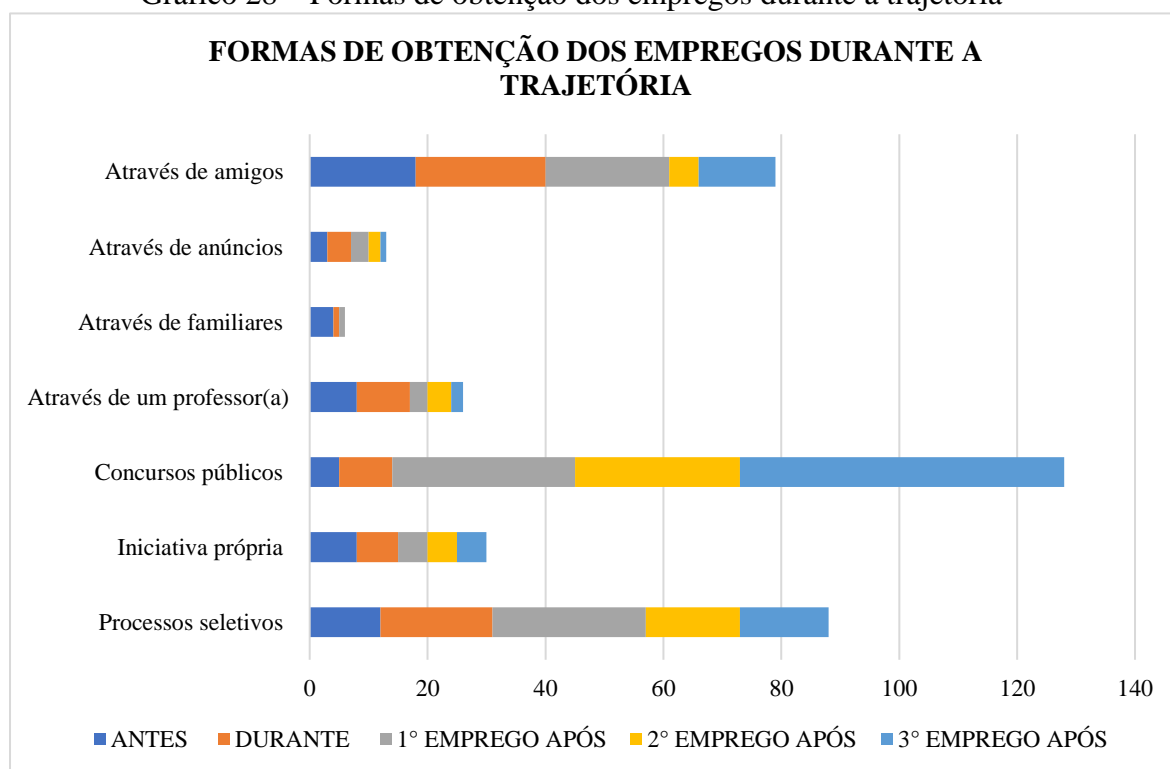
Gráfico 27 – Cargos/funções exercidas antes, durante e depois da graduação



Fonte: Elaboração própria.

Se, durante a trajetória de inserção dos egressos, aconteceram mudanças na área de atuação, nos vínculos empregatícios e nos cargos exercidos, consequentemente a forma de obtenção desses empregos também mudaria. No gráfico abaixo, é possível visualizar essa mudança no decorrer do tempo. Antes da licenciatura, a forma mais comum de conseguir emprego na área de música era por meio de amigos, que continuou sendo a principal forma durante a graduação, mas passou a dividir espaço também com os processos seletivos. Como já era de se esperar, após a graduação, a principal forma de obtenção de empregos na área de música entre os licenciados em Música da UERN passou a ser os concursos públicos.

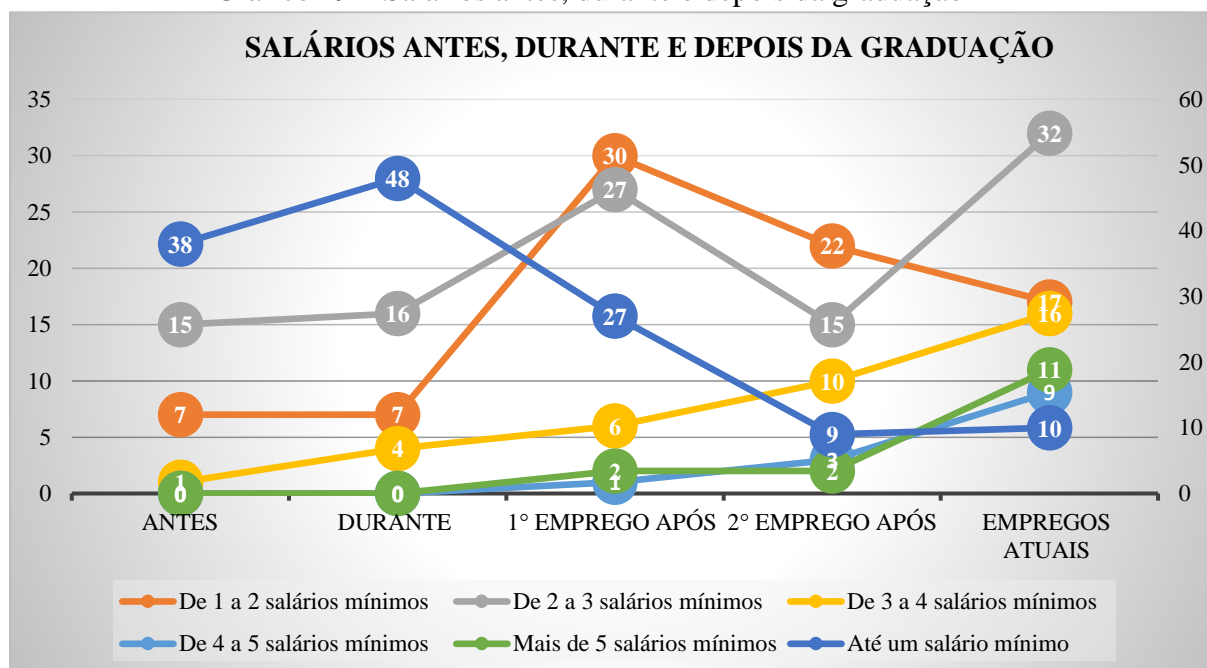
Gráfico 28 – Formas de obtenção dos empregos durante a trajetória



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, vale destacar também as mudanças ocorridas nos salários recebidos pelos egressos. Antes do curso, a média salarial da amostra girava em torno de um salário mínimo para mais de 80% do total de egressos que exerciam atividades profissionais com música nesse período. Porém, entre o estado inicial e o final, o número de pessoas que ganham esse valor caiu expressivamente, como mostra o gráfico, e cresceu o total de egressos ganhando de 2 até mais de 5 salários mínimos em trabalhos diretamente relacionados com a música.

Gráfico 29 – Salários antes, durante e depois da graduação



Fonte: Elaboração própria.

### 5.3 PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Os percursos de inserção profissional são os diferentes modos de integração na relação salarial e de obtenção de um status socioprofissional (ALVES, 2009). Neste estudo, entendo a inserção profissional como um processo que possui início, meio e fim, o que Vincens (1997) chama de estados inicial, intermediário e final de inserção. Considero, assim, que o processo de inserção profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UERN iniciou quando exerceram a sua primeira atividade remunerada com música, não importando o período e o seu nível de formação, e finaliza quando adquirem uma atividade remunerada no mundo do trabalho na área de música que lhes proporcione uma estabilidade absoluta ou relativa.

Os egressos da Licenciatura em Música da UERN integraram-se ao mundo do trabalho de diferentes formas e conseqüentemente traçaram diferentes percursos de inserção profissional. O processo de inserção profissional dos egressos que compõem a amostra deste estudo foi dividido em três momentos: o que antecede a entrada na graduação em música, o momento durante a graduação e o momento posterior à graduação.

No primeiro momento, anterior ao curso, 53,5% do total da amostra deste estudo, que corresponde a 62 egressos, inseriram-se profissionalmente na área de música. Desses, 11



egressos possuíam um emprego com estabilidade na área (8 absoluta e 3 relativas) e 51 possuíam empregos sem estabilidade. Dessa forma, considero que, nesse primeiro momento, 11 egressos, 9,5% do total da amostra, finalizaram o seu processo de inserção logo no estado inicial de inserção, antes mesmo de entrarem na graduação em Música. Os 51 egressos que atuavam em empregos instáveis juntamente com os 54 egressos que não atuaram com música antes da graduação prosseguiram o seu processo de inserção profissional.

No segundo momento, durante a graduação, 12% do total da amostra, que corresponde a 14 egressos, inseriram-se no mundo do trabalho na área de música, sendo que 6 em empregos com estabilidade (1 absoluta e 5 relativas) e 8 em empregos sem estabilidade. O total de 62 egressos nesse período atuou em empregos obtidos antes da graduação e 40 egressos não atuaram com música nesse período. Dessa forma, considero que 6 egressos, que correspondem a 5% da amostra deste estudo, finalizaram o seu processo de inserção durante a graduação, ou seja, no estado intermediário de inserção profissional. Os 8 egressos que se inseriram nesse período em empregos sem estabilidade, juntamente com os 51 egressos que migraram do momento anterior atuando em empregos sem estabilidade e mais os 40 egressos que não atuaram com música nesse período, que constituem 99 egressos, prosseguiram o seu processo de inserção profissional.

No terceiro e último momento, após a conclusão da graduação, 72 egressos apresentaram-se ao mundo do trabalho, sendo que, destes, o total de 40 egressos fez isso pela primeira vez. Nesse momento, 47,5% do total da amostra, que correspondem a 55 egressos, inseriram-se profissionalmente na área de música, sendo 43 foram inseridos em um emprego com estabilidade (30 absoluta e 13 relativa) e 12 em empregos sem estabilidade.

Assim, 43 egressos finalizaram o seu processo de inserção profissional apenas depois da graduação. Somados aos 11 que o finalizaram antes e aos 6 que o finalizaram durante, totalizam 60 egressos que possuem um emprego com estabilidade absoluta ou relativa e conseqüentemente finalizaram o seu processo de inserção profissional. O número de 22 egressos se manteve em seus empregos instáveis, obtidos antes, durante e depois da graduação e 17 egressos encontram-se desempregados, totalizando 39 egressos que permanecem em processo de inserção profissional.

Quando se distribuem os egressos da Licenciatura em Música da UERN pelos tipos de percursos de inserção profissional estabelecidos para este estudo, chega-se aos seguintes resultados:

Tabela 10 – Percursos de inserção profissional dos licenciados em Música da UERN

<b>PERCURSOS DE INSERÇÃO PROFISIONAL DOS LICENCIADOS EM MÚSICA DA UERN</b>			
	<b>PERCURSOS</b>	<b>TOTAL DE EGRESSOS</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
<b>ANTES</b>	1. Percurso de inserção precoce em um emprego estável	11	9,4%
	2. Percurso de inserção precoce em um emprego instável	51	44%
<b>DURANTE</b>	3. Percurso de inserção concomitante em um emprego estável	17	14,6%
	4. Percurso de inserção concomitante em um emprego instável	59	50,8%
<b>DEPOIS</b>	5. Percurso de inserção rápida em um emprego estável	13	11,2%
	6. Percurso de inserção demorada em um emprego estável	30	25,8%
	7. Percurso de estabilidade na instabilidade	8	6,8%
	8. Percurso de inserção precária	4	3,4%
	9. Percurso de exclusão	17	14,6%

Fonte: Elaboração própria.

Durante praticamente toda a trajetória de inserção dos egressos, eles se encontraram, a grande maioria, em empregos sem estabilidade. Entre o primeiro, o segundo e o terceiro momento dessa trajetória, que correspondem a antes, durante e depois da graduação, existiu uma diminuição no número de egressos atuantes fora da área da música.

Alguns egressos, em sua trajetória, passaram por mais de um percurso de inserção. Por isso, se forem somados os egressos de cada percurso exposto na tabela 11, resultará um número maior que o da amostra deste estudo. Isso acontece porque muitos egressos migraram de um percurso ao outro até conseguirem finalizar o seu processo de inserção. Por exemplo, um egresso que iniciou o seu processo ainda antes de ingressar na graduação em um emprego instável se encontra no percurso de inserção precoce em um emprego instável. Mas se, ao chegar à graduação, ele consegue um emprego com estabilidade relativa (um emprego com carteira assinada na área de música, por exemplo), nesse momento da sua trajetória, ele está no percurso de inserção concomitante em um emprego estável. Se, após a conclusão da licenciatura, esse egresso consegue ser aprovado em um concurso público e é chamado antes de completar 30 dias de formado, ele passa a estar no percurso de inserção rápida em um emprego estável e nele finaliza o seu processo de inserção. Dessa forma, esse mesmo egresso aparece nas estatísticas presentes em três percursos de inserção diferentes, já que os dados

são referentes aos três momentos distintos (antes, durante e depois da graduação). Entendo assim que esse egresso migrou de um percurso a outro. Porém, nem sempre essa migração acontece. Por exemplo, quando um egresso conclui seu processo de inserção antes mesmo de entrar na graduação, a partir daí, mesmo que ele tenha conseguido outros empregos durante ou depois do curso, ele não será mais contabilizado como alguém em processo de inserção.

Como mostra a tabela 11, três percursos de inserção foram os mais comuns entre os egressos da Licenciatura em Música da UERN, um em cada momento da trajetória de inserção do egresso. Antes da graduação, o percurso predominante era o de inserção precoce em um emprego instável, que era o mais comum entre 51 egressos (44%). Durante a graduação, o percurso mais comum foi o percurso de inserção concomitante em um emprego instável, já que 59 egressos se encontravam nesse percurso durante a graduação. Já após a conclusão da licenciatura, a maioria dos egressos passou a conquistar empregos com estabilidade, obtidos principalmente após 6 meses da formação e, por isso, o percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável é o mais comum entre eles nesse momento posterior à conclusão, totalizando 25,8% da amostra.

Apesar de muitos egressos iniciaram o seu processo de inserção antes do ingresso na graduação, como mostra a tabela a seguir, foi após a conclusão do curso que o maior número de egressos finalizou o seu processo de inserção profissional, por meio da obtenção de empregos estáveis.

Tabela 11 – Estado inicial e final de inserção profissional

(Continua)

<b>ESTADO INICIAL E FINAL DE INSERÇÃO PROFISISONAL</b>				
	<b>PERCURSOS</b>	<b>TOTAL DE EGRESSOS</b>	<b>PORCENTAGEM</b>	<b>SITUAÇÃO</b>
<b>ANTES</b>	1. Percurso de inserção precoce em um emprego estável	11	9,5%	Inserção finalizada
	2. Percurso de inserção precoce em um emprego instável	51	44%	Em processo
<b>DURANTE</b>	3. Percurso de inserção concomitante em um emprego estável	6	5%	Inserção finalizada
	4. Percurso de inserção concomitante em um emprego instável	8	6,7%	Em processo

Tabela 11 – Estado inicial e final de inserção profissional

				(Conclusão)	
DEPOIS	5.	Percurso de inserção rápida em um emprego estável	13	11%	Inserção finalizada
	6.	Percurso de inserção demorada em um emprego estável	30	25,8%	Inserção finalizada
	7.	Percurso de estabilidade na instabilidade	8	6,7%	Em processo
	8.	Percurso de inserção precária	4	3,5%	Em processo
	9.	Percurso de exclusão	17	14,6%	Em processo

Fonte: Elaboração própria.

Assim, o percurso de inserção profissional com o maior número de egressos que finalizaram o seu processo de inserção, de acordo com a definição de inserção profissional estabelecida para este estudo, foi o de inserção demorada em um emprego estável, quando 30 egressos (25,8%) conseguiram sua estabilidade financeira e profissional seis meses ou mais após a conclusão da Licenciatura em Música.

Esses resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Gomes (2016) em seu estudo com os licenciados em Música do estado do Paraná. Assim como no estudo de Gomes (2016), identifiquei precocidade na primeira inserção profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UERN. O estudo de Gomes (2016), bem como este, identificou também que, apesar disso, grande parte dos egressos inseriam-se profissionalmente após a conclusão do curso, principalmente como professor de música, sinalizando que o curso de Licenciatura em Música da UERN, assim como os do estado do Paraná, está alcançando seus principais objetivos de formar professores para atuar na educação básica. Dessa forma, concordo com Gomes (2016) quando esta considera que a graduação amplia significativamente a inserção profissional no mundo do trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES

A partir das minhas inquietações em relação às ascensões profissionais dos egressos da Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e com o despertar da importância da realização de estudos sobre a temática da inserção profissional a partir de leituras relacionadas com o tema, surgiu o interesse em realizar este estudo, buscando discutir a seguinte questão: quais os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN?

Para discutir a questão de pesquisa, a metodologia utilizada foi a de um *survey* interseccional, utilizando como técnica de coleta de dados um questionário composto por 75 perguntas, divididas em quatro seções. O questionário foi aplicado online e, por meio dele, consegui respostas de 82,8% da população deste estudo, que corresponde à amostra de 116 egressos. Os dados foram analisados utilizando técnicas quantitativas, apesar de a pesquisa apresentar variáveis predominantemente qualitativas, ou seja, variáveis regidas por atributos e não por números (BARBETTA; REIS; BORNIA, 2009). Assim, coletei dados principalmente a respeito dos vínculos empregatícios, salários, cargos ocupados, carga-horária trabalhada, tempo de permanência, forma de obtenção e relação com a área da Música.

Desse modo, neste trabalho, busquei investigar os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN. Para tanto, foram observadas as principais características dos egressos, desveladas as suas trajetórias de inserção profissional e, por fim, identificados os percursos de inserção profissional. O período da amostra deste estudo compreendeu os anos de 2008 a 2018, que corresponde a todas as turmas que colaram grau desde a abertura do curso até o momento de desenvolvimento deste estudo.

Como Morato (2009) já tinha afirmado e os dados desse estudo confirmam, o fato de trabalhar e estudar ao mesmo tempo durante a graduação em música é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade. Como também foi observado por Gomes (2016) antes de ingressar na Licenciatura em Música, a maioria dos egressos já atuavam profissionalmente, sendo um pouco mais da metade na área de música. Para Morato (2009) essa também é uma prática comum na área de música, considerada como uma precocidade da profissão, justificada devido à área da música ser valorizada principalmente pelo saber fazer e não pela formação ou titulação obtida.

Em praticamente toda a trajetória profissional dos egressos, principalmente nos momentos anterior e concomitante à graduação, eles estiveram em empregos instáveis,

porém, após a conclusão do curso, muitos passaram por mobilidade de emprego de forma ascendente, saindo de empregos sem estabilidade para empregos estáveis.

Muitos egressos iniciaram suas trajetórias como autônomos, e seguiram essa mobilidade passando por empregos temporários, empregos em empresas privadas, com carteira assinada ou não, até conseguirem tornar-se servidores públicos concursado. Outros já se inseriram diretamente em um emprego como servidor público concursado na área de música ou como empregado em uma empresa privada com carteira assinada, obtendo assim estabilidade profissional. Alguns egressos nunca tiveram empregos na área, ou o tiveram e, após saírem, não se inseriram mais no mundo do trabalho com a música, seja por opção própria, ou por falta de oportunidade.

A partir dessas e de outras informações que possibilitaram desvelar e analisar as trajetórias de inserção profissional dos egressos, consegui caminhos para discutir a questão dessa pesquisa, identificando por quais percursos de inserção profissional passaram os egressos da Licenciatura em Música da UERN. Assim, considero que, antes da graduação, o percurso predominante era o de inserção precoce em um emprego instável, que era o mais comum entre 51 egressos (44%). Porém, de acordo com a definição de inserção profissional adotada, apenas 11 egressos finalizaram o seu processo de inserção antes do curso. Durante a graduação, 59 egressos se encontravam no percurso de inserção concomitante em um emprego instável, alguns dos quais se inseriram antes da graduação e permaneceram em seus empregos durante a graduação e, assim, migraram de percurso, mas outros tiveram a sua primeira inserção já durante a graduação. Desse total, 17 egressos finalizaram o seu percurso de inserção durante a graduação em Música.

Após a conclusão da licenciatura, a maioria dos egressos passou a conquistar empregos com estabilidade, obtidos principalmente após 6 meses da formação e, por isso, nesse período, predominou o percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável. Um total de 25,8% da amostra, que corresponde a 30 egressos, inseriram-se por meio desse percurso no mundo do trabalho. Mas, após o curso, 13 egressos inseriram-se profissionalmente até seis meses após a conclusão do curso, sendo considerados como pertencentes ao percurso de inserção rápida em um emprego estável. Somando-se estes aos que se inseriram após 6 meses, tem-se o total de 43 egressos que finalizaram o seu processo de inserção profissional após a conclusão do curso.

Dessa forma, assim como no estudo Gomes (2016), percebi que, apesar de muitos terem sua primeira inserção profissional antes, foi após a conclusão do curso que a maioria ascendeu a empregos com estabilidade, principalmente como professores na educação básica,

sinalizando que o curso de Licenciatura em Música da UERN está cumprindo seu principal objetivo de formar professores para atuar nas escolas regulares.

Apesar de as escolas de educação básica serem o principal destino objetivado pelos cursos de licenciaturas em todo o Brasil, muitos autores ainda relatam em seus estudos a falta de licenciados em Música nesses espaços (WOLFFENBÜTTEL; DESSOTTI; SCHEFFER, 2013; ALMEIDA; SILVA, 2013; MARTINS, 2015; GRINGS, 2015; AZEVÊDO, 2017; ALMEIDA *et al.*, 2018; DALLAZEM, 2015; GOMES, 2016) devido principalmente aos baixos salários, à falta de condições de trabalho, à falta de reconhecimento perante a sociedade, como também à falta de concursos públicos específicos para professores de música. Os egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN, no entanto, se inseriram de forma significativa na educação básica, haja vista que 55 dos 116 egressos que compõem a amostra deste estudo hoje são professores nas escolas de educação básica, o que corresponde a 47,4% do total da amostra. Após o levantamento deste estudo, o Estado do Rio Grande do Norte convocou novos egressos para atuarem na rede básica do estado, apontando, dessa forma que continua a ser crescente a tendência da atuação dos egressos da UERN na educação básica.

Hoje, dos 95 egressos que possuem empregos na área de música, 82 (70,6%) pretendem continuar trabalhando em seus empregos e 13 (11,2%) têm a pretensão de deixá-los e conseguirem outro. Entre os que atuam na educação básica, 55 (47,4%), 39 egressos (que correspondem a 71%<sup>13</sup>) pretendem continuar em seus empregos, enquanto apenas 5 deles (9%) pretendem deixar o emprego. Esse dado corrobora com os resultados das pesquisas realizadas por Grings (2015) e Fagundes *et al.* (2017). A primeira autora detectou que, apesar dos baixos salários e da falta de reconhecimento social, os professores de música que atuam nesses espaços estão satisfeitos com os seus trabalhos. Fagundes *et al.* (2017) mostraram que, mesmo apontando dificuldades específicas para atuarem nesses espaços, os egressos se sentem capazes de ajustar seu nível de habilidade quanto ao nível de dificuldades das tarefas.

De modo geral, três percursos de inserção foram os mais comuns entre os egressos da Licenciatura em Música da UERN: o percurso de inserção precoce em um emprego instável antes da graduação, o percurso de inserção concomitante em um emprego instável durante a graduação e o percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável após a conclusão do curso. A maioria dos egressos se integrou profissionalmente por meio de

---

<sup>13</sup> Porcentagem calculada do total de egressos que atuam na educação básica, 55 egressos.

concursos públicos e na função de professore(a)s de música (artes/música) na educação básica. Pouquíssimos egressos se inseriram no mundo do trabalho como empreendedores ou microempreendedores.

Diante desses dados, acredito que as políticas públicas de valorização dos professores, de reimplantação da música na educação básica e a abertura de concursos voltados para a área de música que ocorreram nos últimos anos pode ter influência sobre os resultados que obtive com este estudo a respeito da inserção profissional do licenciado em Música pela UERN. Hoje, da minha amostra, 60 egressos possuem empregos formais, 22 egressos atuam na informalidade e 17 egressos estão desempregados ou atuando em empregos fora da área de música. Porém, diante da atual conjuntura política brasileira, que possui um governo que apoia políticas de desvalorização do serviço público, desvalorização da educação e é um forte defensor de políticas de privatização, levanto alguns questionamentos: Quais serão os percursos de inserção percorridos pelos próximos licenciados em Música no Brasil? a estabilidade profissional ainda será uma realidade para os licenciados em música? para além da educação básica os cursos teriam que enfatizar o empreendedorismo em seus currículos? Essas questões só poderão ser respondidas daqui a alguns anos, com a realização de novos estudos.

Entendo que a temática da inserção profissional é ampla e pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas, como apontam os estudos e, por isso, não pretendia, com este estudo, abranger todas essas perspectivas. Entendo que muito se tem a estudar ainda sobre a inserção profissional de egressos de licenciaturas em Música. Outra possibilidade de estudo seria a abordagem da inserção profissional dos licenciados em Música como um processo de socialização profissional e de construção de identidades, assim como fez Alves (2009) em seu estudo com os licenciados da universidade de Lisboa. Bem como, pesquisar a inserção profissional de licenciados em Música a partir da concepção subjetiva de Vincens (1997) que é centrada no próprio indivíduo e no sentido que ele próprio atribui à inserção como estado final de um processo, nessa abordagem, são os indivíduos quem estabelecem quando começam e concluem o seu processo de inserção. Outro estudo poderia ainda relacionar os percursos por quais passaram os egressos com a sua condição de estudante trabalhador durante o curso.

A princípio pensei em investigar apenas a inserção profissional dos egressos a partir da conclusão do curso. Porém, a literatura da área de Música já apontou na revisão desse estudo uma certa precocidade na integração do músico no mundo do trabalho. Caso tivesse considerado a inserção profissional somente após a conclusão da graduação também não seria



possível desvelar a trajetória de inserção desses egressos antes e durante o período da graduação, momentos em que alguns até conseguiram finalizar seus percursos de inserção profissional.

Como mencionamos na seção três desse estudo, que trata do referencial teórico, a inserção profissional é um tema de pesquisa carente de uma definição conceitual apoiada em uma teoria consolidada. Acredito que a área de música seja um campo riquíssimo para suscitar avanço conceitual acerca do tema. Além dos avanços empíricos, esse trabalho buscou adequar os conceitos de inserção profissional tanto para a realidade brasileira quanto para a área de música.

Os dados desse estudo revelaram um baixo índice de ações voltadas ao empreendedorismo e a formação continuada para a pesquisa *stricto sensu* na Licenciatura em Música da UERN. Acredito que esses dois exemplos possam subsidiar políticas de formação voltadas para a ampliação de possibilidades de inserção profissional no mundo do trabalho para os licenciandos em música da UERN.

Acredito que as universidades tem um papel fundamental para fomentar demandas para a atuação profissional dos seus egressos, seja, promovendo discussões nas secretarias municipais e estaduais para o cumprimento da Lei nº 13.278 de 2016 que trata da obrigatoriedade das linguagens artísticas, especificamente da música, no currículo da educação básica. Bem como, buscando parcerias institucionais de estágios remunerados, formação empreendedora, formação para a pesquisa, ampliando as possibilidades dos egressos se inserirem na docência superior, entre outras.

Espero que o presente trabalho contribua para reflexões de educadores musicais e instituições que ofertam cursos de Licenciatura em Música, uma vez que a inserção profissional de um licenciado em Música acontece através de diferentes trajetórias e percursos. Dessa forma, é necessário que os licenciados em Música sejam capacitados para se inserirem no mundo do trabalho diante das mudanças nele ocorridas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de; SILVA, Priscila Daniele da. Atuação profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UFPE: um estudo exploratório. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 11., 2013, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: ABEM, 2013. p. 532-538. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/AnaisXIEncontroRegionalnordeste2012.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

ALMEIDA, José Robson Maia de *et al.* Atuação profissional dos egressos do curso de Música da UFCA. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2018, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: ABEM, 2018. p. 1-18. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2918/1612>. Acesso em: 5 ago. 2018.

ALMEIDA NETO, João Alves de. Breves comentários à Lei 12.812/2013, que inclui o art. 391-A à CLT: estabilidade gestante no curso do aviso-prévio. **Revista de Direito do Trabalho**, São Paulo, v. 39, ed. 151, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/99425>. Acesso em: 18 set. 2019.

ALVES, Maria Natália de Carvalho. **Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da universidade de Lisboa**. 2007. 626 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3162>. Acesso em: 19 set. 2018.

ALVES, Maria Natália de Carvalho. **Inserção Profissional e Formas Identitárias**. 1. ed. Lisboa: UI&DCE, 2009. 341 p. v. 1. ISBN 9789898272003.

ALVARENGA, Darlan; SILVEIRA, Daniel. Desemprego sobe para 12,7% em março e atinge 13,4 milhões de brasileiros. **G1**, São Paulo, 30 abr. 2019. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/30/desemprego-sobe-para-127percent-em-marco-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2019.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.41-56, ago. 2009. Semestral. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 5 abr. 2019.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 54, ed. 1, p. 203-219, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n54/a13n54.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

ANJOS, Francisco Weber dos. **Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no curso de música da UFCA**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13027>. Acesso em: 4 maio 2019.

ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ARAÚJO, Carlos Eduardo. Bem-vindo ao deserto da precarização: o mundo do trabalho no século XXI. **Justificando**: mentes inquietas pensam direito, [S. l.], 27 fev. 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/02/27/bem-vindo-ao-deserto-da-precarizacao-o-mundo-do-trabalho-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

AZEVÊDO, Isaura Rute Gino de. **A formação dos licenciados em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na educação básica**: as relações reveladas pelas narrativas dos egressos. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/31881>. Acesso em: 4 maio 2019.

AZEVEDO, Marcia Carvalho de; TONELLI, Maria José. Os diferentes vínculos de trabalho entre trabalhadores qualificados brasileiros. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPAD, 2009. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR2233.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 519 p.

BAQUERO, Marcello. **Pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 104 p. ISBN 9788538600596.

BARBETTA, Pedro Alberto; REIS, Marcelo Menezes; BORNIA, Antonio Cezar. **Estatística**: para cursos de engenharia e informática. 2. ed. [S. l.]: Atlas, 2009. 410 p. ISBN 9788522449897.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. Investigando o processo de construção do habitus docente em educação musical. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL, 1., 2013, Sobral. **Anais** [...]. Sobral: CIEMS, 2013. p. 95-104. Disponível em: <https://ciems.files.wordpress.com/2015/02/anais-ciems-2013.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **A constituição do habitus docente pelos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14366>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRAGA, Simone Marques. **Canto coral e performance vocal**: contribuições para a formação inicial dirigida a educação básica. 2014. 179 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26980>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRAGA, Simone. Performance vocal: contribuições para formação e atuação na educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1926-1936. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf). Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. Fundação CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Brasília, DF: CAPES, 12 jan. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108 p. ISBN 978-85-240-4398-7.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 36. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 151 p. ISBN 978-85-240-4479-3.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 jul. 2019.

CAMPBELL, Mark Robin; THOMPSON, Linda K.; BARRET, Janet R. **Constructing a personal orientation to music teaching**. New York: Routledge, 2010. p. 22-41.

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio Supervisionado em Pauta: a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22479>. Acesso em: 1 maio 2019.

CHELIMSKY, Eleanor. The purposes of evaluation in a democratic society. *In*: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer; MARK, Melvin M. (ed.). **The SAGE handbook of evaluation: policies, programs and practices**. London: Sage Publications, 2006. p. 33-54.

COIMBRA, Rodrigo. Estabilidade e garantia de emprego. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano5, n. 39, 1 fev. 2000. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/1197>. Acesso em: 18 jan. 2020.

COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. Atuação profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UERN dos anos 2008 a 2015. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 13., 2016, Teresina. **Anais** [...]. Teresina: ABEM, 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/view/1998>. Acesso em: 5 ago. 2018.

COUTINHO, Kely. Conheça os atuais tipos de contrato de trabalho. **Tua Carreira**, [S. l.], 1 nov. 2019. Disponível em: <https://www.tuacarreira.com/tipos-de-contrato-de-trabalho/>. Acesso em: 22 dez. 2019.

CUNHA, Conceição de Maria. **Relações entre concepções de educação musical:** formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=F63C483C72F0C80E6E2F9B045C33FBB1.sidueces2>. Acesso em: 1 jun. 2019.

DALLAZEM, Aline. **Egressos licenciados em música:** inserção e atuação na educação básica. 2015. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015. Disponível em: [https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado\\_educacao/dissertacoes/9d5aa616c940e191bcb9088d1b17d086.pdf](https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/9d5aa616c940e191bcb9088d1b17d086.pdf). Acesso em: 6 maio 2019.

DANNA, Cristiane Lisandra. O teste piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação. *In: COLÓQUIO NACIONAL: DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO*, 1.; *ENCONTRO DO NEL*, 7., 2012, Blumenau. **Anais** [...]. Blumenau: FURB, 2012. p. 1-8. Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art16.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2018.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. *In: DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. Estudos com estudantes egressos:* concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012. cap. 1, p. 15-21. ISBN 978-85-232-0958-2. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16837>. Acesso em: 2 fev. 2018.

DEL CASALE, Edson. A inserção profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Música em escolas regulares da rede privada: primeiros diálogos com a literatura. *In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM*, 15. 2018, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ABEM, 2018. p. 1-15. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/co2018/regco/paper/view/3282/1723>. Acesso em: 7 ago. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação:** Figuras do Indivíduo – Projeto. 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l’insertion professionnelle. **Education et Sociétés**, v. 7, n. 1, p. 23-36, 2001.

DUBAR, Claude. **La socialisation:** construction des identités sociales et professionnelles. 3. ed. rev. Paris: Armand Colin, 2006.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima *et al.* A Motivação dos egressos da Licenciatura Música da UERN para atuar na Educação Básica. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 23., 2017, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Abem, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/2761>. Acesso em: 7 ago. 2018.

FARINA, Erik. **Ensino Superior está mais próximo dos jovens de famílias com baixa renda, diz pesquisa**. Porto Alegre: Gauchazh, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/ensino-superior-esta-mais-proximo-dos-jovens-de-familias-com-baixa-renda-diz-pesquisa-cjrjucrn100h601luiffmcy7.html>. Acesso em: 6 jun. 2019.

FERNANDES, Midiam de Souza. **Estágio Supervisionado em Música na educação infantil**: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629>. Acesso em: 6 maio 2019.

FERREIRA, Patrick Groosman. **Currículo escrito e currículo em ação**: um estudo da disciplina processos de musicalização na Licenciatura em Música do instituto Villa-Lobos. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12712?show=full>. Acesso em: 6 maio 2019.

GALLAND, Olivier. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: Retour sur quelques interprétations. **Revue Française de Sociologie**, [S. l.], v. 42, p. 611-640, 2001.

GALLAND, Olivier. Entrer dans la vie adulte: Des étapes toujours plus tardives, mais resserrées. **Economie et Statistique**, [S. l.], n. 337-338, 13-36, 2000.

GALLAND, Olivier. Un nouvel âge de la vie. **Revue Française de Sociologie**, [S. l.], v. 31, p. 529-550, 1990.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de Música**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70231>. Acesso em: 6 jul. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da Pesquisa. *In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009. p. 1-120. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

GOMES, Solange Maranhão. A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 18., 2018, Santa Maria, RS. **Anais** [...]. Santa Maria, RS: ABEM, 2018. p. 1-14. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/viewFile/3105/1550>. Acesso em: 19 jan. 2020.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná.** 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150823>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de Música do Brasil: motivações e aspirações profissionais.** 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/122547>. Acesso em: 13 jun. 2018.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude: Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas.** 1. ed. [Brasil]: Grupo Banco Mundial, 2018. 38 p. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/S%3%ADntese-de-constata%3%A7%C3%B5es-conclus%3%B5es-e-recomenda%3%A7%C3%B5es-de-pol%3ADticas>. Acesso em: 22 ago. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora. 1995. p. 31-61.

IBGE: Informalidade cresce e atinge 37,3 milhões de trabalhadores em 2017. **UOL**, São Paulo, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2018/12/05/ibge-trabalhadores-informalidade-brasil-2017.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Educação. **Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 33, [p. 95-107], 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério de Saúde, 2010b. p. 59-79.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88 p. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/713/1/Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

KEENAN JÚNIOR, Daltro. **Trajatória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da Graduação em Música.** 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00002d/00002d82.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

KEENAN JUNIOR, Daltro; SCHAMBECK, Regina Finck. Criação e adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual: relatos de egressos da graduação em música. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Anppom, 2016. p. 1-8. Disponível em: <http://anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4098>. Acesso em: 20 maio 2018.

KEENAN JÚNIOR, Daltro; SCHAMBECK, Regina Finck. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 39, n. 25, p.160-174, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/739>. Acesso em: 5 abr. 2018.

LORDELO, José Albertino Carvalho; OLIVEIRA, Joyce Emanuela Santos de; ARGOLO, Rodrigo Ferrer de; ANDRADE, Sarah Prates de. Desafios metodológicos em pesquisas com egressos: o caso da iniciação científica na graduação. *In: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1, cap. 6, p. 135-146. ISBN 978-85-232-0958-2. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16837>. Acesso em: 2 fev. 2018.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. **Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2006>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5006/000418472.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MARQUES, Marcelo Kaczan. **Entrelaçando caminhos: histórias de vida dos professores de música em Fortaleza**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24878>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARTINS, Lohaine Marques. Os egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS: um estudo de caso sobre sua ausência nas escolas de educação básica. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 22., 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABEM, 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1347/616>. Acesso em: 20 maio 2018.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus: revista Eletrônica da ANPPOM**, v. 2, n. 13, 2007a. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/309>. Acesso em: 3 jan. 2020.



MATEIRO, Teresa. 'Eu quero estudar guitarra': um estudo sobre a formação instrumental dos licenciados. **OuvirOuVer**, [S. l.], n. 3, p. 139-151, 2007b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/432>. Acesso em: 3 jan. 2020.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música:** construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17686>. Acesso em: 24 abr. 2018.

NICOLE-DRANCOURT, Chantal. Histoire d'un sujet et satut du sujet. *In*: LUROL, M. (ed.), **Les jeunes et l'emploi: recherches pluridisciplinaires**. Paris: La Documentation Française. 1996. p. 113-150.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. O regresso dos professores. *In*: PORTUGAL. Conselho da União Europeia. **Conferência 'Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'**. Lisboa: Ministério da Educação: Comissão Europeia, 2007.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re35009por.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

PAIVA, Luciano Luan Gomes; MONTEIRO, Calígia Sousa; DINIZ, Joalisson Jonathan Oliveira. A formação docente de Egressos: discutindo a ampliação do universo musical associado às tecnologias digitais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: ABEM, 2017. p. 1-13. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2861/1401>. Acesso em: 5 maio 2018.

PAROLIN, Sonia Regina Hierro; BOTTINI, Fábio Faiad; BEKER, Carolina Harumi Koshima; AYUB, Sandra Regina Chalela. Trabalho em casa: uma modalidade de flexibilização do trabalho. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 7., 2004, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEA-USP, 2004. p. 1-13.

PEREIRA, Joana Lopes. **Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil:** perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/114680/000955366.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jun. 2018.

PEREIRA, Melissa Pedroso da Silva. **Currículo e práxis na formação de professores:** uma análise do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1355>. Acesso em: 10 jan. 2019.

QUEIROZ, Daniel. **Trabalho ‘por conta própria’ já supera o trabalho por carteira assinada**. Brasília, DF: Conselho Federal de Administração, 2019. Disponível em: <https://cfa.org.br/trabalho-por-conta-propria-ja-supera-o-trabalho-por-carteira-assinada/>. Acesso em: 18 out. 2019.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

QUINTINO, Larissa. Quatro em cada dez brasileiros estão na informalidade. **Veja**, São Paulo, 31 jan. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/quatro-em-cada-10-brasileiros-estao-na-informalidade/>. Acesso em: 18 out. 2019.

RECÔVA, Simone Lacorte. **Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?** 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/836>. Acesso em: 20 dez. 2019.

REQUIÃO, Luciana. **O músico-professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas – a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico**. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

RIBEIRO, Paulo Silvino. Conflitos e precarização no mundo do trabalho, **Brasil Escola**, [S. l.], c2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conflitos-precarizacao-no-mundo-trabalho.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

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, 31 mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/pca/article/view/11087>. Acesso em: 5 abr. 2018.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmiria Carolina. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 63-73, jan./jun. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100008). Acesso em: 5 abr. 2019.

ROSE, José. **En quête d’emploi: Formation, chômage, emploi**. Paris: Economica, 1984.

ROSE, José. **Les jeunes face à l’emploi**. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

SANTOS JUNIOR, Josue Berto dos. **A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de Licenciatura em Música a distância da UNB**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31398>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, José Alberto Salgado e. **Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música**. 2005. 289 f. Tese (Doutorado em música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

SCHEFFER, Ranielly Boff; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Formação Superior nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul: pesquisando propostas curriculares nas licenciaturas em música. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1170 - 1181. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM2013p.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Formação e atuação docente de Licenciados em Música: o contexto do estado do Paraná**. 2017. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1231>. Acesso em: 13 jun. 2018.

SILVA, Mariléia Maria da. A inserção profissional dos jovens em tempos de inovação tecnológica e organizacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 35, p. 74-97, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3957>. Acesso em: 5 abr. 2019.

SILVEIRA, Olivia Maria Costa; CARVALHO, Leila Tibiriçá de. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. *In*: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1, cap. 4, p. 45-76. ISBN 978-85-232-0958-2. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16837>. Acesso em: 2 fev. 2018.

SILVEIRA, Daniel. Brasil tem recorde de trabalhadores sem carteira assinada, mostra IBGE. **G1**, [Rio de Janeiro], 31 jan. 2019. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/01/31/brasil-tem-recorde-de-trabalhadores-sem-carteira-assinada-mostra-ibge.ghtml>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. 190 p. v. 1. ISBN 978-85-8054-208-0.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. O pensamento de professores de música sobre o ensino de flauta doce na escola de educação básica. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15., 2012, Montenegro. **Anais** [...]. Montenegro: ABEM, 2012. p. 107-113. Disponível em: <http://www.abemeducacao.com.br/sistemas/anais/congressos/ANAIS%20DO%20XV%20ENCONTRO%20REGIONAL%20DA%20ABEM%20SUL%202012.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

STADTLOBER, Claudia de Salles Stadtlober; MOROSINI, Marília Costa. Qualidade e egressos. *In*: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade da educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011. v. 4, cap. 9, p. 148-171. ISBN 78-85-397-0137-7. Disponível em: <https://document.onl/documents/serie-qualidade-na-educacao-superior-observatorio-da-educacao-serie-qualidade.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México, **Anais** [...]. México, IASPM, 2002. Disponível em: <http://iaspmal.com/index.php/2016/03/02/actas-iv-congreso-distrito-federal-mexico-2002/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2020.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, [S. l.], n. 12, p. 11-20, 2005.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 119-144, 1999.

VECHI, Hortênsia. **O canto na formação e na sala de aula: três estudos de caso**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/handle/tede/2339>. Acesso em: 1 maio 2018.

VERNIÈRES, Michel. **Formation emploi, enjeu économique et social**. Paris: Cujas, 1993.

VERNIÈRES, Michel. **L'insertion professionnelle: analyses et débats**. Paris: Economica, 1997. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_1997num5812628t1\\_0119\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1997num5812628t1_0119_0000_3) Acesso em: 10 abr. 2018.

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009. 160 p. ISBN 9788522455737.

VINCENS, Jean. **L'entrée dans la vie active: quelques aspects méthodologiques et théoriques**. Toulouse: Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi, 1986.

VINCENS, Jean. L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. **Formation Emploi**, [S. l.], n. 60, p. 21-36, 1997.

VINCENS, Jean. La demande de diplômés dans l'enseignement supérieur. **Note du CEJEE**, [S. l.], n. 106, p. 91-104, 1991.

VINCENS, Jean. L'insertion professionnelle des jeunes: quelques réflexions théoriques. **Formation Emploi**, [S. l.], n. 61, p. 59-72, 1998.

VINCENS, Jean. **Problématique generale de l'insertion professionnelle: l'insertion professionnelle des jeunes á la sortie des études postsecondaires**. Louvain: Institut de Sciences du Travail: Université Catholique, 1981.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; DESSOTTI, Sophia; SCHEFFER, Ranielly Boff. Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul: investigando a formação e atuação dos egressos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21. 2013, Pirenópolis. **Anais** [...]. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1267-1275. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM2013p.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **IDUERN**: a universidade com a sua cara. [Mossoró]: UERN, 2017.

XISTO, Caroline Pozzobon. **A formação e a atuação profissional de licenciados em música**: um estudo na UFSM. 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7037>. Acesso em: 5 maio 2018.

## APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa

Caro (a) egresso (a) do Curso de Licenciatura em Música da UERN, meu nome é Anne Valeska Lopes da Costa, apresento o questionário da pesquisa de Mestrado que estou realizando no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) em associação ampla entre a UERN, UFRSA e o IFRN, sob a orientação do professor Dr. Giann Mendes Ribeiro. O meu objetivo é investigar os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN. Gostaria da sua contribuição respondendo esse questionário, o tempo estimado para respondê-lo é de 15 minutos. Comprometo-me a manter o anonimato a todo(a)s o(a)s participantes em qualquer divulgação deste estudo. Caso queira obter mais informações sobre a pesquisa pode entrar em contato através dos e-mails ou telefones abaixo. Desde já, agradeço sua disponibilidade e participação, que será imprescindível para o desenvolvimento dessa pesquisa. Anne Valeska Lopes da Costa, e-mail: annevaleska.musica@gmail.com, telefone: (84) 9 8817-6940. Giann Mendes Ribeiro, e-mail: giannmendes@uern.br, telefone: (84) 9 8822-5089.

**1. Qual o seu nome? \***

**2. Qual a sua idade? \***

**3. Qual a sua idade quando concluiu o curso de Licenciatura em Música? \***

**4. Qual é o seu gênero? \***

Feminino      Masculino

**5. Você se considera? \***

Preto      Branco Pardo

Amarelo      Indígena

**6. Qual sistema de crenças (doutrina) você segue? \***

Católica

Protestante/evangélica

Espírita

Umbanda

Candomblé

Tradições indígenas

Não sigo nenhuma doutrina, não possuo religião ou o culto.

**7. Em que cidade e estado você nasceu? \***

Cidade      Estado

**8. Para frequentar o curso de licenciatura, você teve que mudar de cidade? \***

SIM          NÃO

**9. Qual é o nível de escolaridade do seu pai ou responsável? \***

Não sei	Não frequentou escola regular
Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo
Ensino Médio Incompleto	Ensino médio completo
Ensino Superior Incompleto	Ensino superior completo
Pós-graduado (Especialista)	Pós-graduado (Mestre (a))
Pós-graduado (Doutor (a))	

**10. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável? \***

Não sei	Não frequentou escola regular
Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo
Ensino Médio Incompleto	Ensino médio completo
Ensino Superior Incompleto	Ensino superior completo
Pós-graduado (Especialista)	
Pós-graduado (Mestre (a))	
Pós-graduado (Doutor (a))	

**11. Você foi a primeira pessoa da sua família a obter uma formação superior? \***

SIM          NÃO

**12. Quanto tempo levou para você concluir o curso de Licenciatura em Música?**

Menos de 3 anos

3 anos e meio

4 anos

Mais de 4 anos

**13. Qual era sua condição durante o curso? \***

Estudante      Estudante trabalhador

**14. Qual é a profissão do seu pai? \***

**15. Qual é a profissão da sua mãe? \***

**16. Em qual ano você se formou? \***

2008	2012	2016
2009	2013	2017
2010	2014	2018
2011	2015	

**- Se respondeu sim na questão anterior, especifique:**

**17. Além do curso de Licenciatura em Música, você fez outro curso de graduação? \***

SIM      NÃO

**18. Você concluiu ou está cursando algum curso de pós-graduação após o término do curso de Licenciatura em Música? \***

Sim, concluí

Não

Estou cursando

**19. Qual(is) curso(s) de pós-graduação você concluiu ou está cursando? \***

Concluí Especialização

Estou cursando Especialização

Concluí Mestrado

Estou cursando Mestrado

Concluí Doutorado

Estou cursando Doutorado

Não concluí nem estou cursando nenhuma Pós-graduação

**20. Informe o(s) nome(s) do(s) curso(s) de pós-graduação que você concluiu ou está cursando e as instituições de ensino a que pertencem.**



**21. Qual dos seguintes enunciados descreve melhor a sua situação como estudante depois da licenciatura? \***

Acabei a licenciatura e me inscrevi logo num programa de pós-graduação

Procurei emprego durante algum tempo, mas, como não encontrei, decidi prosseguir os estudos

Estive empregado durante algum tempo, mas depois decidi retomar os estudos em tempo integral

Continuei a estudar e a trabalhar ao mesmo tempo

**22. Qual das seguintes razões mais influenciou a sua decisão para continuar a estudar?**

\*

Senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a minha profissão

Era uma condição para poder progredir na carreira

Foi uma alternativa ao desemprego

Foi uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego

Foi uma forma de romper com a rotina

Sempre fez parte dos meus projetos continuar a estudar, depois de terminar a Licenciatura em Música

**23. Se você ainda não cursou e não está cursando uma Pós-graduação, pretende ingressar em uma? \***

Já cursei/ estou cursando

Não pretendo

Sim, pois tenho a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos para melhor desempenhar a minha profissão

Sim, pois vejo como uma condição para poder progredir na carreira

Sim, já que estou desempregado quero aproveitar e cursar uma Pós-graduação

Sim, pois é uma forma de tentar aumentar as minhas oportunidades de emprego

Sim, pois quero romper com a minha rotina

Sim, sempre fez parte dos meus projetos continuar a estudar, depois de terminar a licenciatura

**ANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**24. Antes do curso de Licenciatura em Música você exerceu alguma atividade remunerada? \***

SIM      NÃO

**25. Indique em qual área foi essa atividade. Se teve mais do que uma, refira, apenas a última que exerceu antes de ingressar no curso. \***

Não exerci nenhuma atividade remunerada antes do curso

Na área de Música (tocar na noite, músico de banda, etc)

Na Educação Musical (Ensino de música)

Na área da Educação (exceto ensino de música)

**26. Qual era a sua carga horária nessa atividade remunerada antes do curso?**

Não exerci nenhuma atividade remunerada antes do curso

Tempo parcial (20h)

Tempo parcial (25h)

Tempo parcial (30h)

Tempo integral (40h)

**27. Qual era o seu vínculo empregatício nessa atividade remunerada antes curso? \***

Não exerci nenhuma atividade remunerada antes do curso

Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)

Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado

Contratado por empresa privada

Emprego temporário

Trabalhador autônomo

Empresário/Microempresário

**28. Qual era o seu salário mensal nessa atividade antes do curso? (Responda em relação ao atual salário mínimo que é 998,00)**

Não exerci nenhuma atividade remunerada antes do curso

Até 1 salário mínimo nacional

De 2 a 3 salários mínimos

De 1 a 2 salários mínimos

De 3 a 4 salários mínimos

**29. Qual a relação entre essa atividade remunerada que você exercia antes do curso e a Licenciatura em Música?**

Não exerci nenhuma atividade remunerada antes do curso

Era uma ocupação diretamente relacionada com o curso

Era uma ocupação numa área de atividade próxima do curso

Era uma ocupação numa área de atividade totalmente diferente da do curso

**30. Que cargo/função desempenhava nessa atividade remunerada antes do curso? \***

Não exerci nenhuma atividade remunerada antes do curso

Regente de coro

Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Regente de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Integrante de coro ou grupo vocal

Cantor(a) de banda ou orquestra de baile

Instrumentista de banda ou orquestra de baile

Compositor(a)

Arranjador(a)

Produtor(a) fonográfico

Técnico de estúdio de ensaio ou gravação

Diretor(a) artístico

Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)

Técnico(a) de som

Musicoterapeuta

Professor(a) de música (Artes/música) na Educação Básica

Professor(a) de música no Ensino Superior

Professor(a) de música em Escolas específicas de Música

**31. Como obteve essa atividade remunerada antes do curso?**

Não exerci nenhuma atividade remunerada antes do curso

- Através de um professor
- Através de concurso público
- Através de um processo seletivo
- Através de anúncios
- Através de um centro de emprego
- Através de familiares
- Através de amigos
- Através de autoproposta
- Criei uma empresa (escolas de música, estúdios de gravação, etc)
- Comecei a trabalhar a título individual (consultor/ prestação de serviços, aulas particulares)

### **DURANTE O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**32. Durante o curso de Licenciatura em Música, você exerceu alguma atividade remunerada? \***

SIM      NÃO

**33. Indique em qual área foi essa atividade. Se teve mais do que uma, refira, apenas a última que exerceu durante o curso. \***

- Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o curso
- Na área de Música (tocar na noite, músico de banda, etc.)
- Na Educação Musical (Ensino de música)
- Na área da Educação (exceto ensino de música)

**34. Qual era a sua carga horária nessa atividade remunerada durante o curso?**

- Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o curso
- Tempo parcial (20h)
- Tempo parcial (25h)
- Tempo parcial (30h)
- Tempo integral (40h)

**35. Qual era o seu vínculo empregatício nessa atividade remunerada durante o curso?**

\*

Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o curso  
Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)  
Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado  
Contratado por empresa privada  
Emprego temporário  
Trabalhador autônomo  
Empresário/microempresário

**36. Qual era o seu salário mensal nessa atividade durante o curso? (Responda em relação ao atual salário mínimo que é 998,00)**

Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o curso  
Até 1 salário mínimo nacional  
De 2 a 3 salários mínimos  
De 1 a 2 salários mínimos  
De 3 a 4 salários mínimos

**37. Qual a relação entre essa atividade remunerada que você exercia durante o curso e a Licenciatura em Música?**

Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o curso  
Era uma ocupação diretamente relacionada com o curso  
Era uma ocupação numa área de atividade próxima do curso  
Era uma ocupação numa área de atividade totalmente diferente da do curso

**38. Que cargo/função desempenhava nessa atividade remunerada durante o curso? \***

Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o curso  
Regente de coro  
Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)  
Regente de orquestra (filarmônica, sinfônica)  
Integrante de orquestra (filarmônica, sinfônica)  
Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)  
Integrante de coro ou grupo vocal  
Cantor(a) de banda ou orquestra de baile  
Instrumentista de banda ou orquestra de baile  
Compositor(a)

Arranjador(a)  
 Produtor(a) fonográfico  
 Técnico de estúdio de ensaio ou gravação  
 Diretor(a) artístico  
 Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)  
 Técnico(a) de som  
 Musicoterapeuta  
 Professor(a) de música (Artes/música) na Educação Básica  
 Professor(a) de música no Ensino Superior  
 Professor(a) de música em Escolas específicas de Música

**39. Como obteve essa atividade remunerada durante o curso?**

Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o curso  
 Através de um professor  
 Através de concurso público  
 Através de um processo seletivo  
 Através de anúncios  
 Através de um centro de emprego  
 Através de familiares  
 Através de amigos  
 Através de autoproposta  
 Criei uma empresa (escolas de música, estúdios de gravação, etc.)  
 Comecei a trabalhar a título individual (consultor/ prestação de serviços, aulas particulares)

**APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**40. Depois de ter concluído a Licenciatura em Música, quanto tempo permaneceu à procura do primeiro emprego? \***

Não procurei emprego porque continuei a estudar  
 Não procurei novo emprego porque continuei na mesma atividade que já exercia  
 Comecei a trabalhar antes de completar 30 dias  
 Estive entre 1 e 6 meses à procura de emprego  
 Estive entre 6 meses e um ano à procura de emprego

Estive mais de um ano à procura de emprego

Ainda estou à procura de emprego

**41. Qual era o seu vínculo empregatício no seu primeiro emprego após a licenciatura? \***

Ainda não consegui emprego

Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)

Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado

Contratado por empresa privada

Emprego temporário

Trabalhador autônomo

Empresário/Microempresário

**42. Qual era a sua carga horária de trabalho no seu primeiro emprego após a licenciatura? \***

Ainda não consegui emprego

Tempo parcial (20h)

Tempo parcial (25h)

Tempo parcial (30h)

Tempo integral (40h)

**43. Que cargo/função desempenhava no seu 1º emprego após a licenciatura? \***

Ainda não consegui emprego

Regente de coro

Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Regente de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Integrante de coro ou grupo vocal

Cantor(a) de banda ou orquestra de baile

Instrumentista de banda ou orquestra de baile

Compositor(a)

Arranjador(a)

Produtor(a) fonográfico

Técnico de estúdio de ensaio ou gravação  
 Diretor(a) artístico  
 Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)  
 Técnico(a) de som  
 Musicoterapeuta  
 Professor(a) de música (Artes/música) na Educação Básica  
 Professor(a) de música no Ensino Superior  
 Professor(a) de música em Escolas específicas de Música

**44. Como obteve o 1º emprego depois da Licenciatura em Música após a licenciatura?**

\*

Não obtive 1º emprego ainda  
 Mantive-me no mesmo emprego que tinha durante a Licenciatura em Música  
 Através de um professor  
 Através de concurso público  
 Através de um processo seletivo  
 Através de anúncios  
 Através de um centro de emprego  
 Através de familiares  
 Através de amigos  
 Através de colegas do Curso  
 Na sequência de um estágio  
 Através de autoproposta  
 Criei uma empresa (escolas de música, estúdios de gravação, etc)  
 Comecei a trabalhar a título individual (consultor/ prestação de serviços, aulas particulares)

**45. Qual a relação entre o seu 1º emprego e o curso de Licenciatura em Música? \***

Era uma ocupação diretamente relacionada com o curso  
 Era uma ocupação numa área de atividade próxima do curso  
 Era uma ocupação numa área de atividade totalmente diferente da do curso  
 Ainda não consegui emprego



**46. Qual era o seu salário mensal no seu 1º emprego? (Responda em relação ao atual salário mínimo que é 998,00) \***

- Ainda não consegui emprego
- Até 1 salário mínimo nacional
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 3 salários mínimos
- De 3 a 4 salários mínimos
- De 4 a 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

**47. Quanto tempo permaneceu na primeira situação profissional depois da Licenciatura em Música? \***

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 3 anos
- De 3 a 4 anos
- Mais de 4 anos
- Até hoje
- Ainda não consegui emprego

**48. Desde a conclusão da Licenciatura em Música até o momento, quantos empregos teve? \***

- Um
- Dois
- Três
- Quatro ou mais
- Nenhum

**49. Quantas vezes esteve desempregado(a), depois de ter obtido a sua primeira ocupação profissional como licenciado(a) em música?**

- Nenhuma
- Uma vez
- 2 vezes
- 3 vezes ou mais
- Ainda não obtive uma primeira ocupação

**50. Até o momento, quanto tempo esteve desempregado(a)? \***

**51. Quando esteve desempregado(a), recebeu seguro desemprego? \***

Sim

Não

Em alguns casos sim, noutros não

Não estive desempregado

**52. Por qual razão deixou o 1º emprego? \***

Ainda não consegui 1º emprego

Não deixei o 1º emprego

Contrato encerrou

Fui demitido

Empreender num negócio próprio

Consegui um emprego melhor

**53. No caso de ter deixado o primeiro emprego voluntariamente, indique a razão: \***

Ainda não consegui 1º emprego

Não deixei o 1º emprego

Mudança de residência

Poucas perspectivas de carreira

Baixa remuneração

Função inadequada à sua formação

Um emprego melhor

**54. Em que situação ficou depois de ter deixado o 1º emprego?**

Ainda não consegui 1º emprego

Não deixei o 1º emprego

Consegui imediatamente outro emprego

Fiquei desempregado por um longo período

Empreendi um negócio próprio

**55. Quanto tempo ficou desempregado(a) após o 1º emprego? \***

**56. Como obteve o seu 2º emprego? \***

Não obtive 2º emprego, continuo no 1º

Através de um professor

Através de concurso público

Através de um processo seletivo

Através de anúncios

Através de um centro de emprego

Através de familiares

Através de amigos

Através de colegas do Curso

Na sequência de um estágio

Através de autoproposta

Criei uma empresa (escolas de música, estúdios de gravação, etc.)

Comecei a trabalhar a título individual (consultor/ prestação de serviços, aulas particulares)

**57. Que cargo/função você desempenhou no seu 2º emprego após a Licenciatura em Música? \***

Não tive 2º emprego

Regente de coro

Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Regente de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Integrante de coro ou grupo vocal

Cantor(a) de banda ou orquestra de baile

Instrumentista de banda ou orquestra de baile

Compositor(a)

Arranjador(a)

Produtor(a) fonográfico

Técnico de estúdio de ensaio ou gravação

Diretor(a) artístico

Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)

Técnico(a) de som

Musicoterapeuta  
Professor(a) de música (Artes/música) na Educação Básica  
Professor(a) de música no Ensino Superior  
Professor(a) de música em Projetos Sociais  
Professor(a) de música em Escolas específicas de Música

**58. Qual o seu vínculo empregatício no 2º emprego? \***

Não tive 2º emprego  
Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)  
Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado  
Contratado por empresa privada  
Emprego temporário  
Trabalhador autônomo  
Empresário/Microempresário

**59. Qual era a sua carga horária de trabalho no seu 2º emprego?**

Não tive 2º emprego  
Tempo parcial (20h)  
Tempo parcial (25h)  
Tempo parcial (30h)  
Tempo integral (40h)

**60. Qual a relação entre o seu 2º emprego e o curso de Licenciatura em Música? \***

Não tive 2º emprego  
Era uma ocupação diretamente relacionada com o curso  
Era uma ocupação numa área de atividade próxima do curso  
Era uma ocupação numa área de atividade totalmente diferente da do curso

**61. Quanto tempo permaneceu no 2º emprego? \***

Não tive 2º emprego  
Menos de 1 ano  
De 1 a 2 anos  
De 2 a 3 anos  
De 3 a 4 anos

Mais de 4 anos

Até hoje

**62. Por qual razão deixou o 2º emprego? \***

Não tive 2º emprego

Não deixei o 2º emprego

Contrato encerrou

Demissão

Empreender num negócio próprio

Um emprego melhor

**63. Em que situação ficou depois de ter deixado o 2º emprego? \***

Não tive o 2º emprego

Não deixei o 2º emprego

Consegui imediatamente outro emprego

Fiquei desempregado por um longo período

Empreendi meu próprio negócio

**64. No caso de ter deixado segundo emprego voluntariamente, indique a razão: \***

Não tive o 2º emprego

Não deixei o 2º emprego

Mudança de residência

Poucas perspectivas de carreira

Baixa remuneração

Função inadequada à sua formação

Um emprego melhor

**65. Qual era o seu salário mensal no seu 2º emprego? \***

Não tive 2º emprego

Até 1 salário mínimo nacional

De 1 a 2 salários mínimos

De 2 a 3 salários mínimos

De 3 a 4 salários mínimos

De 4 a 5 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

**66. Quanto tempo ficou desempregado(a) após o 2º emprego? \***

**67. Quantos empregos você possui? \***

Não tenho emprego

Um emprego

Dois empregos Três empregos ou mais

**68. Qual o seu vínculo empregatício no(s) atual(is) emprego(s)? \***

Permaneço no 1º emprego

Permaneço no 2º emprego

Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)

Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado

Contratado por empresa privada

Emprego temporário

Trabalhador autônomo

Empresário/Microempresário

**69. Que cargo/função você desempenha no(s) seu(s) atual(is) emprego(s)?**

Estou desempregado(a)

Regente de coro

Regente de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Regente de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de orquestra (filarmônica, sinfônica)

Integrante de banda de música (militar, marcial, fanfarra, filarmônica)

Integrante de coro ou grupo vocal

Cantor(a) de banda ou orquestra de baile

Instrumentista de banda ou orquestra de baile

Compositor(a)

Arranjador(a) Produtor(a) fonográfico

Técnico de estúdio de ensaio ou gravação

Diretor(a) artístico

Produtor(a) executivo(a) (empresário ou agente)

Técnico(a) de som  
Musicoterapeuta  
Professor(a) de música (Artes/música) na Educação Básica  
Professor(a) de música no Ensino Superior  
Professor(a) de música em Projetos Sociais  
Professor(a) de música em Escolas específicas de Música

**70. Qual a sua carga horária de trabalho no(s) seu(s) atual(is) emprego(s)? \***

Tempo parcial (20h)  
Tempo parcial (25h)  
Tempo parcial (30h)  
Tempo integral (40h)

**71. Qual a relação entre o(s) seu(s) atual(is) emprego(s) e o curso de Licenciatura em Música? \***

Estou desempregado  
É uma ocupação diretamente relacionada com o curso  
É uma ocupação numa área de atividade próxima do curso  
É uma ocupação numa área de atividade totalmente diferente da do curso

**72. Há quanto tempo está no(s) seu(s) atual(is) emprego(s)? \***

Não tive  
Estou desempregado(a)  
Menos de 1 ano  
De 1 a 2 anos  
De 2 a 3 anos  
De 3 a 4 anos  
Mais de 4 anos

**73. Como você obteve o(s) seu(s) atual(is) emprego(s)? \***

Estou desempregado(a)  
Através de um professor  
Através de concurso público  
Através de um processo seletivo

Através de anúncios  
Através de um centro de emprego  
Através de familiares  
Através de amigos  
Através de colegas do Curso  
Na sequência de um estágio  
Através de autoproposta  
Criei uma empresa (escolas de música, estúdios de gravação, etc)  
Comecei a trabalhar a título individual (consultor/ prestação de serviços, aulas particulares)

**74. Qual é o seu salário mensal no(s) seu(s) atual(is) emprego(s)? (Responda em relação ao atual salário mínimo que é 998,00). \***

Estou desempregado(a)  
Até 1 salário mínimo nacional  
De 1 a 2 salários mínimos  
De 2 a 3 salários mínimos  
De 3 a 4 salários mínimos  
De 4 a 5 salários mínimos  
Mais de 5 salários mínimos

**75. Quais as suas pretensões em relação ao seu atual emprego? \***

Continuar trabalhando nele  
Deixar e conseguir outro  
Não tenho emprego.