

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
PPGS – Programa de Pós Graduação em Sociologia - Doutorado

**ARTISTA COMO TRABALHADOR DO PRESENTE:  
relações entre trabalho, educação superior e empreendedorismo**

Paloma Elaine Santos Goulart

Belo Horizonte

2016

PALOMA ELAINE SANTOS GOULART

**ARTISTA COMO TRABALHADOR DO PRESENTE:  
relações entre trabalho, educação superior e empreendedorismo**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Sociologia,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora nesta área.

Orientadora: Professora Doutora Danielle Cireno  
Fernandes.

Belo Horizonte  
2016

301 Goulart, Paloma Elaine Santos  
G694 Artista como trabalhador do  
a presente [manuscrito] : relações entre  
2016 trabalho, educação superior e  
empreendedorismo / Paloma Elaine Santos  
Goulart. - 2016.

231 f.

Orientadora: Danielle Cireno  
Fernandes.

Tese (doutorado) - Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1.Sociologia - Teses. 2. Trabalho  
- Teses. 3. Artes - Teses. 4. Ensino  
superior - Teses. 4. Empreendedorismo -  
Teses. I. Fernandes, Danielle Cireno.  
II. Universidade Federal de Minas  
Gerais. Faculdade de Filosofia e  
Ciências Humanas. III. Título.



Programa de Pós-Graduação em Sociologia  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Universidade Federal de Minas Gerais

## ATA DA DEFESA DE TESE

### PALOMA ELAINE SANTOS GOULART

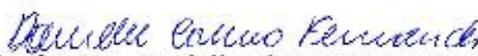
Aos 19 (dezenove) dias do mês de dezembro de 2016 (dois mil e dezesseis), reuniu-se a Banca Examinadora de Defesa de Tese de Doutorado, intitulada: **"Artista como trabalhador do presente: a relação entre ensino superior e trabalho"**. A banca foi composta pelos professores doutores **Danielle Cireno Fernandes** (Orientadora - DSO/UFMG), **Luiz Alex Silva Saraiva** (FACE/UFMG), **Kely César Martins Paiva** (FACE/UFMG), **José Márcio Barros** (UEMG) e **Aline Amorim Melgaço Guimarães**.

Procedeu-se a arguição, finda a qual os membros da Banca Examinadora reuniram-se para deliberar, decidindo por unanimidade pela:

Aprovação   
Reprovação da Tese ( )

Para constar foi lavrada a presente ata, datada e assinada pelos examinadores.

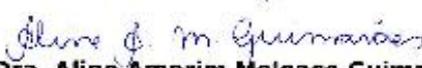
Belo Horizonte, 19 de dezembro de 2016.

  
**Profa. Dra. Danielle Cireno Fernandes (Orientadora - DSO/UFMG)**

  
**Prof. Dr. Luiz Alex Silva Saraiva (FACE/UFMG)**

  
**Profa. Dra. Kely César Martins Paiva (FACE/UFMG)**

  
**Prof. Dr. José Márcio Barros (UEMG)**

  
**Dra. Aline Amorim Melgaço Guimarães**

Dedico este estudo aos profissionais para os quais o trabalho e a vida são só “dois lados da mesma viagem”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Expressão retirada da música Encontros e Partidas de Milton Nascimento e Fernando Brant, ano 1985.

## AGRADECIMENTOS

Em certos momentos cheguei a imaginar que antes de minha tese de Doutorado ser concluída, alguém poderia escrever uma tese sobre o meu processo. Foram tantos os desafios...

Agradeço à minha família pelo apoio prestado em todo percurso. À minha mãe Maria e ao Celio, meu companheiro e parceiro de pesquisas e trabalhos.

Uma filha linda que nasceu no penúltimo ano do Doutorado, Ana Carolina, também me encheu de estímulo para prosseguir neste estudo.

Além disso, sou grata ao apoio da minha irmã Larissa e de outros quase-irmãos, que vêm prestigiando meus acertos acadêmicos, profissionais e pessoais e também me confortando, em meus desacertos: Bruna Helena, Fernanda Caetano, Adriano Goulart, Flávia Fonseca, Sueli Alves.

Também há, em tudo o que faço, muitas motivações e valores herdados do meu pai que, em minha imaginação, mora atualmente nos Campos Elísios.

Sou grata aos professores e alunos no Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais com quem convivi e aprendi muito. Grata pela experiência breve, mas muito produtiva, com a minha primeira orientadora no curso do Doutorado, a professora Corinne Davis. Grata por ter sido orientada, para a escrita dessa tese, pela competente e generosa Professora Doutora Danielle Cireno Fernandes. Grata a outros professores e amigos que contribuíram para as minhas experiências humanas e profissionais, em especial à Letícia Julião, Rodrigo Vieira, Bruno Wanderley, Ana Carolina Ramos Jorge. Grata aos membros da banca, pela cuidadosa participação no processo de aprimoramento dessa tese. Grata também a Bruno Roldan, pelo trabalho de revisão textual.

Agradeço à toda equipe do Departamento de Sociologia, à Universidade Federal de Minas Gerais. Também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio da bolsa de pesquisa. Agradeço às instituições Instituto Conhecer e Transformar MG e GG Produções, por propiciarem experiências profissionais a mim que auxiliam no desenvolvimento dos meus estudos.

Por fim, agradeço pelos contatos formais e informais com artistas e com professores, alunos e funcionários em cursos superiores com interface artística.

“(…) o nosso tempo não é mais o das representações herdadas do século XIX, que opunham o idealismo sacrificial do artista e o materialismo do trabalho calculado, ou mais ainda a figura do criador, original, provocador e insubmisso, e aquela do burguês ocupado com a estabilidade das normas e das convenções sociais” (MENGER, 2005)

## RESUMO

Este estudo versa sobre a relação entre educação superior, trabalho e empreendedorismo em campos de trabalhos que demandam conhecimentos e habilidades artísticas. Três dimensões foram analisadas para o desenvolvimento do tema: 1) mercado de trabalho, 2) expectativas e percepções dos principais agentes na relação do ensino superior – alunos e professores, 3) regulações formais e gerais, aplicáveis aos cursos de interface artística nas instituições de ensino superior. As bases utilizadas para análises foram o Censo, 2010, os dados da pesquisa Artistas Empreendedores, 2014/2015 e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores reguladas pelo Ministério da Educação do Brasil. Os resultados mostram que as ocupações nos campos artísticos, no Brasil, são predominantemente informais e que o empreendedorismo é um valor acolhido por alunos e professores vinculados a cursos com interface artística em âmbito universitário. Ser graduado em curso superior pode elevar, significativamente, a renda e também influenciar na obtenção de trabalhos formais. Os resultados fortalecem a vertente da teoria do capital humano, com algumas ponderações. A tese construída é a do artista como um trabalhador do presente, cuja obtenção de trabalhos e renda são influenciados fortemente pela escolaridade, tal como ocorre para as ocupações em geral. Enquanto a tese de Menger (2005), principal referencial teórico, busca demonstrar como os artistas, de certa forma, vem preditando as novas configurações do trabalho no contexto capitalista atual – o artista como encarnação do trabalhador do futuro. A presente tese verifica como os trabalhos em campos artísticos se subordinam às mesmas influências dos outros trabalhadores, no que diz respeito à variável escolaridade superior. Foca, portanto, não no que os modelos de trabalhos artísticos podem predizer para os outros trabalhos desempenhados socialmente, mas no quão semelhantes são as condições de exercício de trabalhos e os retornos financeiros entre estes e daqueles no tempo de hoje.

Palavras Chave: Trabalho. Educação. Arte. Empreendedorismo.

## ABSTRACT

This study deals with the relationship between higher education, work and entrepreneurship in fields of work that demand knowledge and artistic skills. Three dimensions were analyzed for the development of the theme: 1) labor market, 2) expectations and perceptions of the main agents in the relation of higher education - students and teachers, 3) formal and general regulations, applicable to courses of artistic interface in institutions of higher education. The bases used for analysis were the Census, 2010, the data of the research Entrepreneurs Artists, 2014/2015 and the National Curricular Guidelines of the superior courses regulated by the Ministry of Education of Brazil. The results show that occupations in the artistic fields in Brazil are predominantly informal and that entrepreneurship is a value received by students and professors linked to courses with an artistic interface in a university environment. Being a graduate in higher education can significantly increase income and also influence the achievement of formal jobs. The results strengthen the human capital theory, with some considerations. The thesis constructed is that of the artist as a worker of the present, whose obtaining of jobs and income are strongly influenced by the schooling, as it happens for the occupations in general. While Menger's thesis (2005), main theoretical reference, seeks to demonstrate how artists, in a certain way, have been precluding the new configurations of work in the current capitalist context - the artist as the incarnation of the worker of the future. The present thesis shows how the works in artistic fields are subordinated to the same influences of the other workers, with respect to the variable higher education. It focuses, therefore, not on what models of artistic works can predict for the other works performed socially, but on how similar are the conditions of work and the financial returns between these and those in the present time.

Keywords: Work. Education. Art. Entrepreneurship.

## RESUMEN

Este estudio se ocupa de la relación entre la educación superior, el trabajo y lo espíritu emprendedor en los campos de empleo que requieren conocimientos y habilidades artísticas. Tres dimensiones se analizaron para determinar el desarrollo temático: 1) el mercado de trabajo, 2) las expectativas y percepciones de los principales actores en la relación de la educación superior – estudiantes y profesores, 3) las regulaciones formales y generales, aplicables a los recorridos de interfaz artísticos en instituciones de enseñanza superior. Las bases utilizadas para el análisis fueron el ‘Censo’ de 2010, los datos del estudio de Artistas Empresarios 2014/2015 y las Directrices Curriculares Nacionales de los cursos de grado regulados por el Ministerio de Educación de Brasil. Los resultados muestran que las ocupaciones en los campos artísticos en Brasil son predominantemente informales y que la actividad empresarial es un valor recibido por los estudiantes y profesores vinculados a cursos con interfaz artística en el ámbito universitario. Ser graduado en la educación superior puede elevar, significativamente, los ingresos y también influyen en la obtención de puestos de trabajo formales. Los resultados refuerzan el aspecto de la teoría del capital humano, con algunos pesos. La tesis construida es la del artista como un trabajador presente, que la obtención de puestos de trabajo e ingresos son fuertemente influenciadas por la educación, como ocurre para las ocupaciones en general. Mientras la tesis de Menger (2005), principal marco teórico, pretende demostrar cómo los artistas, en cierto modo, prefieren nuevos valores de los trabajos en el contexto actual del capitalismo – el artista como una encarnación del trabajador del futuro. Esta tesis comprueba el trabajo en los campos artísticos están subordinadas a las mismas influencias de otros trabajadores, con respecto a la educación superior variable. Por lo tanto, no en los modelos de trabajos artísticos puede predecir para otros trabajos realizados socialmente, pero como similares son las condiciones de funcionamiento de trabajo y la rentabilidad financiera entre ellos y los que están en el tiempo de hoy.

Palabras Clave: Trabajo, Educación, Art, Espíritu Emprendedor

## **LISTRA DE ILUSTRAÇÕES**

ILUSTRAÇÃO 1 – Mapa Mental das Hipóteses.....	72
---	----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Abordagens sobre empreendedorismo cultural e seus desafios.....	59
QUADRO 2 – Fontes, dimensões e operações analíticas .....	73
QUADRO 3 – Temas das diretrizes curriculares nacionais projeto pedagógico, elementos estruturantes.....	152
QUADRO 4 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: detalhamento de currículos e/ou fundamentos.....	157
QUADRO 5 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: perfil do formando.....	160
QUADRO 6 – Temas das diretrizes curriculares nacionais habilidades e competências.....	162
QUADRO 7 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: programas de pós graduação...	166
QUADRO 8 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: trabalho de fim de curso.....	167
QUADRO 9 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: estágio.....	169
QUADRO 10 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: atividades complementares...	172
QUADRO 11 – Temas das diretrizes curriculares nacionais avaliações ao curso.....	174
QUADRO 12 – Temas das diretrizes curriculares licenciaturas.....	175

## LISTA DE TABELAS

### DESCRIÇÃO DOS DADOS DO CENSO, 2010

TABELA 1 – Distribuição das ocupações artísticas .....	85
TABELA 2 – Idade.....	87
TABELA 3 - Cor ou Raça.....	87
TABELA 4 –Sexo.....	87
TABELA 5 - Região geográfica em que vive.....	88
TABELA 6 – Migração municipal.....	88
TABELA 7 – Situação do domicílio - rural ou urbano.....	89
TABELA 8 - Na semana de 25 a 31/07/10, durante pelo menos 1 hora, trabalhou ganhando em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios.....	90
TABELA 9 - Na semana de 25 a 31/07/10, durante pelo menos 1 hora, ajudou sem qualquer pagamento no trabalho remunerado de morador do domicílio...	90
TABELA 10 - Na semana de 25 a 31/07/10, durante pelo menos 1 hora, trabalhou na plantação, criação de animais ou pesca, somente para consumo próprio...	91
TABELA 11 – Quantos trabalhos tinha.....	91
TABELA 12 - Horas trabalhadas por semana.....	91
TABELA 13 – Vínculo trabalhista.....	92
TABELA 14 – Quantas pessoas empregava neste trabalho.....	93
TABELA 15 – Rendimento no trabalho principal.....	93
TABELA 16 – Rendimento nos demais trabalhos.....	94
TABELA 17 – Rendimento domiciliar e outros rendimentos.....	95
TABELA 18 - Nível de instrução.....	96
TABELA 19 - Nível de instrução por faixas etárias.....	97
TABELA 20 – Rendimento bruto (ou a retirada) mensal no trabalho principal, em níveis escolares diferentes.....	98
TABELA 21 – Sub banco com ocupações diversas, em níveis de escolaridade distintos.	99
TABELA 22 – Sub banco ocupações artísticas, em níveis de escolaridade distintos.....	100
TABELA 23 – Sub banco ocupações e rendas.....	101

## REGRESSÕES COM DADOS DO CENSO, 2010

TABELA 24 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas e em ocupações gerais. Variável dependente: Renda.....	104
TABELA 25 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas e em ocupações gerais. Variável dependente: Ocupação.....	105
TABELA 26 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas de artes aplicadas (1) e artes não aplicadas (0).....	106
TABELA 27 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas com cursos superiores em artes. Variável dependente: Renda.....	109
TABELA 28 - Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas com cursos superiores em artes. Variável dependente: tipo de ocupação (formal – 1).....	110

## DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “ARTISTAS EMPREENDEDORES” – BANCO COM DADOS DE ALUNOS E EGRESSOS

TABELA 29 - Respondentes por região.....	112
TABELA 30 – Respondentes por ênfases dos cursos.....	113
TABELA 31 – Respondentes por região do país.....	114
TABELA 32 - Distribuição das respostas por ênfases e estados.....	115
TABELA 33– Modalidades dos cursos dos respondentes.....	116
TABELA 34 – Período em que os respondentes estavam matriculados.....	117
TABELA 35 – Cursos por ênfases dos respondentes egressos.....	117
TABELA 36 – Sexo dos respondentes.....	117
TABELA 37 – Idade dos respondentes alunos.....	118
TABELA 38 – Idade dos respondentes egressos.....	118
TABELA 39 – Raça/cor dos respondentes.....	118
TABELA 40– Trabalho atual.....	119

TABELA 41– Está atuação profissionalmente na área do curso.....	119
TABELA 42– Renda pessoal e alunos e egressos.....	119
TABELA 43 – Renda pessoal de egressos.....	120
TABELA 44 – Renda do núcleo familiar de alunos e egressos.....	120
TABELA 45 – Renda do núcleo familiar de egressos.....	120
TABELA 46 – Principal motivo de escolha do curso.....	121
TABELA 47 - Envolvimento dos pais (ou de parentes muito próximos) dos respondentes com o curso ou setor profissional relacionado ao curso.....	121
TABELA 48 - Expectativa dos respondentes em relação a área de atuação em momento posterior à conclusão do curso.....	123
TABELA 49 - Expectativa dos respondentes em relação ao tipo de atuação profissional em momento posterior à conclusão do curso.....	124
TABELA 50 – Tipo de formação e expectativa profissional.....	125
TABELA 51 – Declaração da pretensão quanto à distribuição da produção artística própria, depois de se formarem.....	126
TABELA 52 - Aautodeclaração da atenção dos respondentes às divulgações de oportunidades de atuação profissional que são divulgadas dentro da universidade.....	127
TABELA 53- Meio pelo qual os respondentes declaram ter tido mais informações de oportunidades de atuação profissional no setor relacionado ao curso.....	127
TABELA 54 - Informações sobre os setores relacionados em oportunidades profissionais divulgadas na Universidade.....	128
TABELA 55 - Em que medida as atividades (de ensino, pesquisa e extensão) proporcionadas pelo curso favorecem meios para a realização das expectativas profissionais dos respondentes.....	128
TABELA 56 - Na opinião dos respondentes, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios.....	129
TABELA 57 - Em uma escala de 0 a 10, onde 0 significa pouco e 10 significa muito, quanto o curso propicia a formação dos alunos para o exercício do empreendedorismo, na opinião dos respondentes.....	130
TABELA 58 - Informações sobre oportunidades profissionais divulgadas na Universidade.....	121

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA “ARTISTAS EMPREENDEDORES” –  
BANCO COM DADOS DE PROFESSORES

TABELA 59 - Nomes e frequência dos cursos coordenados pelos respondentes.....	133
TABELA 60 – Cursos classificados por ênfases.....	134
TABELA 61 – Estados de origem das universidades às quais os cursos são vinculados.	134
TABELA 62 – Regiões das universidades às quais os cursos são vinculados.....	135
TABELA 63 - Ênfase dos cursos por região.....	136
TABELA 64 – Número de cursos coordenados pelo respondente.....	136
TABELA 65– Idade.....	137
TABELA 66 – Sexo.....	137
TABELA 67 – Raça/cor.....	137
TABELA 68 – Maior titulação acadêmica.....	137
TABELA 69 – Tempo em que leciona no curso.....	138
TABELA 70 – Participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e respectivo tempo de participação.....	138
TABELA 71 – Tempo de exercício da coordenação neste mandato.....	138
TABELA 72 – Experiência prévia em coordenação de curso.....	139
TABELA 73 - A maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formam neste curso superior, segundo opinião dos coordenadores.....	140
TABELA 74 - Considerando a resposta anterior, em que medida (escala de 0 a 10) as atividades de ensino, pesquisa e extensão proporcionadas pelo curso favorecem o alcance destas oportunidades pelos alunos, na opinião dos respondentes coordenadores.....	141
TABELA 75 – Como se dará a distribuição da produção artística dos alunos, na opinião dos respondentes coordenadores.....	141
TABELA 76 – Relação entre a distribuição artística no mercado com as oportunidades profissionais disponíveis a alunos depois de se formarem.....	
TABELA 77 - Relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios, na opinião dos coordenadores respondentes.....	143 144

TABELA 78 – Relação entre a relevância de inserção da abordagem de criação e inovação de negócios nas atividades acadêmicas com as oportunidades profissionais disponíveis a alunos depois de se formarem.....	144
TABELA 79 – Capacidade do curso de preparar os alunos ao exercício do empreendedorismo (opiniões dos coordenadores expressas em uma escala, em que 0 significa pouco e 10 significa muito.....	145
TABELA 80 – Serviços/ capacitações disponibilizadas aos alunos pelos cursos ou por instituições parceiras: assessorias ou treinamento em áreas relacionadas ao empreendedorismo.....	146
TABELA 81 – Percepção da presença e da recorrência da abordagem da temática criação e inovação de negócios em algumas atividades acadêmicas.....	147
TABELA 82 - Abordagem da temática da criação e inovação de negócios por linhas de pesquisa.....	148
TABELA 83 - Ocorrência de sugestões dos alunos para a implementação de disciplinas, atividades e linhas de pesquisa e/ou capacitações relacionadas ao tema da criação e inovação de negócios.....	149

#### DADOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

TABELA 84 – Frequência de termos e expressões nas DCN's.....	178
--	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS138**

CENSO Recenseamento Demográfico

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN Diretriz Curricular Nacional

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MINC Ministério da Cultura do Brasil

NDE Núcleo Docente Estruturante

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	19
2	<b>ARTE, TRABALHO E CIÊNCIA .....</b>	25
3	<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS E ESPECIFICIDADES DOS CAMPOS ARTÍSTICOS.....</b>	31
4	<b>TEORIAS SOBRE PROFISSÃO E AS LIMITAÇÕES QUANTO AO ENQUADRAMENTO DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS.....</b>	41
5	<b>EMPREENDEDORISMO E SUA VERTENTE CULTURAL .....</b>	51
6	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	61
6.1	<b>Implicações do Tema e as Dimensões Exploradas nesse Estudo.....</b>	61
6.2	<b>Delimitação do Problema, Variáveis, Hipóteses e Tese.....</b>	64
6.2.1	<i>Hipóteses 1 e 2 – Relações entre escolaridade, renda e ocupação formal para ocupações artísticas.....</i>	65
6.2.2	<i>Hipóteses 3 e 4 - Relações entre escolaridade, renda e ocupação formal em perspectiva comparada: artes aplicadas versus demais ocupações artísticas.....</i>	66
6.3.3	<i>Hipóteses 5 e 6 - Relações entre escolaridade, renda e ocupação formal em perspectiva comparada: ocupações em geral versus ocupações artísticas.....</i>	67
6.2.4	<i>Hipóteses 7, 8, 9, 10 – Expectativas, avaliações e opiniões de profissionais de alunos e professores em cursos com interface artística.....</i>	68
6.2.5	<i>Hipótese 11 – Diretrizes Curriculares Nacionais aplicáveis ao Cursos Superiores com Interface Artística.....</i>	71
6.3	<b>Métodos e Fontes dos Dados.....</b>	73
6.4	<b>Variáveis Utilizadas nos Bancos e Modelos Estatísticos.....</b>	74
6.4.1	<i>Variáveis / Temas a serem testados e analisados nos bancos de dados.....</i>	74
6.5	<b>Especificação dos Modelos para Testes Estatísticos com o banco do CENSO, 2010.....</b>	82
7	<b>DADOS SOBRE ESCOLARIDADE E RENDA.....</b>	85
7.1	<b>Descrição de sub bancos criados a partir do CENSO, 2010: Sub banco com ocupações diversas e Sub banco com Ocupações Artísticas.....</b>	85
7.2	<b>Influência do Curso Superior Sobre a Renda e a Ocupação.....</b>	103
8	<b>EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS E EGRESSOS NOS CURSOS SUPERIORES COM INTERFACE ARTÍSTICA.....</b>	112
8.1	<b>Descrição do Banco de Dados de Respondentes Alunos e Egressos.....</b>	112
8.2	<b>Expectativas e Percepções de Alunos e Egressos.....</b>	122
9	<b>EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NOS CURSOS SUPERIORES COM INTERFACE ARTÍSTICA.....</b>	133
9.1	<b>Descrição do Banco de Dados de Respondentes Professores (Coordenadores).....</b>	133
9.2	<b>Expectativas e Percepções de Professores (Coordenadores).....</b>	139
10	<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE INTERFACE ARTÍSTICA.....</b>	150
11	<b>CONCLUSÃO.....</b>	180
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	186
	<b>APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS NA PESQUISA “ARTISTAS EMPREENDEDORES” (2014/2015).....</b>	195
	<b>APÊNDICE II - QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES (COORDENADORES) NA PESQUISA “ARTISTAS EMPREENDEDORES” (2014/2015).....</b>	217

## 1 INTRODUÇÃO

Considerada um tema estratégico para o desenvolvimento social e também tecnológico<sup>2</sup>, especialmente no pós 1ª Guerra Mundial, a educação ocupa um espaço de grande importância nos planejamentos de governos.

Desde então, o tema da educação foi ampliado nas agendas governamentais, como também nas agendas de pesquisa.

Na sociologia, existem muitos estudos sobre a influência da escolaridade nos postos ocupacionais alcançados pelas pessoas e nas respectivas rendas que neles recebem. No caso das atividades artísticas (música, teatro, arquitetura, dança etc), contudo, parece haver a necessidade de se ampliar os estudos que realizem essa interseção: da temática do trabalho com a da escolaridade, buscando verificar como esta interfere naquele.

As artes podem ser concebidas de formas muito diversificadas: como linguagem e como valor (BASTIDE, 1948), como uma experiência libertária, ou uma forma de contestação política, ou um ato de rebeldia, dentre outros (ORTIZ, 2013; MENGER, 2005). Dessa forma, o estudo da arte como trabalho e do artista como trabalhador é uma das possibilidades, não a mais explorada, dentre tantas propostas possíveis de investigações sobre os campos artísticos.

Já no final dos anos de 1940, Roger Bastide (1996) mencionava quão abrangente eram as possibilidades de estudo da área. Segundo ele, perpassa pela sociologia do criador e pela sociologia do receptor, pela sociologia de agentes intermediários que surgem o processo de distribuição e recepção artística e, ainda, pelo estudo das academias de formação de artistas<sup>3</sup>. Essa agenda vem se ampliando e hoje acolhe também o tema do empreendedorismo cultural.

Em um contexto em que a minoria dos trabalhos artísticos são exercidos formalmente e que boa parte do ensino das artes é feito por meio de vivências diretas com mestres e em escolas livres, preponderam o desenvolvimento de estudos centrados nos aspectos informais

---

<sup>2</sup> COLLARES; PRATES (2014); BRUNNER (2009).

<sup>3</sup> “P. Abraham distinguiu, no volume da *Encyclopédie française* por ele dirigido, a estética do criador e a do receptor. Sem dúvida, é preciso não esquecer que a arte é um perpétuo diálogo entre um e outro, e que as relações que os unem têm duplo sentido, o criador modelando seu público e o público, por sua vez, reagindo sobre o criador, impondo-lhe seus gostos e seus desejos. Podemos, no entanto, distinguir dois capítulos, um que seria uma sociologia do criador e o outro que seria a do apreciador da arte. O primeiro estudaria o conjunto de coerções coletivas que pesam sobre o criador, que vem de sua educação, do meio que o formou, das tradições estéticas que o cercam, das leis dos gêneros aos quais ele se dedica. O segundo estudaria, antes de tudo, as modificações no gosto, as evoluções dos sentimentos estéticos. Não se poderia esquecer, também, de dar um lugar aos mitos que a sociedade cria em relação ao artista ou ao apreciador, que são complexos de representações coletivas variáveis, segundo as regiões e as épocas, e que o artista ou o apreciador tentam copiar em sua própria vida (...)P. Abraham parou aí, mas entre o criador e o receptor se interpõe, muitas vezes, um intermediário. Isso é particularmente nítido em música, em que entre o compositor e o ouvinte se interpõe o intérprete, virtuoso ou não. A obra de arte chega então ao público por meio de uma série de refrações, e são essas refrações, mais do que a própria obra, que modelam o gosto (...). (BASTIDE, 1948, p.296-297).

da construção de carreiras artísticas, em detrimento de abordagens que consigam demonstrar como se dá a participação da variável escolaridade formal na consolidação de carreiras.

Além do déficit de pesquisa apontado, outro motivo instigante para refletir sobre a interseção do trabalho com escolaridade nos campos de atuação artísticos é o fato de que, para a maioria deles, não existem arranjos normativos que condicionem o exercício de trabalhos à realização de capacitações formais prévias – como cursos técnicos ou de graduações específicas. Assim, se, de modo geral, diversas pesquisas apontam que o acréscimo de escolaridade influencia positivamente o alcance de ocupações formais ou a obtenção de rendas mais elevadas para as pessoas – reforçando a corrente do Capital Humano, coloca-se em dúvida se, para os campos artísticos – em que a escolaridade não é requisito do exercício profissional na maioria dos casos – essa tendência também persiste.

Outro ponto interessante neste cenário – e que, à primeira vista, poderia estar relacionado com suposta relação positiva entre escolaridade e renda e/ou escolaridade e melhores postos ocupacionais – é o fato de que, mesmo neste quadro, cujos trabalhos artísticos são desempenhados por pessoas que não necessariamente possuem cursos prévios, existem milhares de pessoas que frequentam cursos superiores, que os capacitam para o exercício de trabalhos que prescindem de conhecimentos e habilidades artísticas.

Adotando-se as perspectivas acima para nortear um estudo que se propõe adentrar a interseção entre trabalho e escolaridade, situada nas atividades em campos artísticos, fica evidenciada a intenção de se caminhar em sentido diverso do que dita o senso comum acerca do talento artístico ou da sorte do artista. Refere-se aqui ao senso comum que apregoa a existência de uma relação direta entre talento ou sorte e o sucesso obtido. E o sucesso, por sua vez, seria exprimido através da obtenção de altos rendimentos e/ou de prestígio social – em virtude de um posto profissional ocupado; ou midiático; perante os pares, perante outros artistas; ou na academia. Se se assumisse este senso comum, o estudo do relacionamento entre escolaridade e trabalho seria subjacente à demonstração do talento ou da sorte do artista. Essas categorias – talento, sorte – passariam a ser pressupostos (se há talento ou se há sorte, logo obter-se-á o sucesso), o que refreariam análises que se esforçam em explicar e compreender as variáveis (ou, outras variáveis) que influenciam a carreira profissional de uma pessoa<sup>4</sup>.

Feitas essas considerações, o presente estudo representa um esforço para análise de dados acerca da interação entre trabalho e educação superior. O empreendedorismo é um tema

---

<sup>4</sup> Desenvolvendo estudos que visam explicar ou compreender o sucesso, evitando o pressuposto do talento ou da sorte estão Menger (2005); Bastide (1948) e Quemim (2007) e outros.

abordado na análise desse relacionamento, dado que a maior parte dos trabalhos em campos artísticos é exercido informalmente.

Uma referência teórica de grande relevância, inclusive para escolhas metodológicas, foi Pierre Menger, sociólogo, autor de obra “Retrato do Artista Enquanto Trabalhador” (2005), que disserta sobre as características do exercício das atividades nos campos artísticos. A leitura de Menger (2005) favorece a abertura de uma agenda de pesquisa extremamente ampla, contendo indagações diversas sobre semelhanças e diferenças possíveis entre os trabalhadores artistas e outros trabalhadores, na interação das atividades que realizam com o mercado e nos percursos de constituição de carreiras. Uma das possibilidades de investigação é justamente a influência da escolaridade no alcance de postos ocupacionais formais e/ou no alcance de rendas mais elevadas. Este relacionamento tem sido bastante explorado em linhas de estudos sociológicos que abordam o trabalho e a estratificação social, de um modo geral.

Outras contribuições teóricas que foram mobilizadas versam sobre arte<sup>5</sup>, educação<sup>6</sup>; as aproximações e diferenças entre ciência e arte<sup>7</sup>; o trabalho<sup>8</sup>; a profissão<sup>9</sup> e o empreendedorismo<sup>10</sup>.

Em síntese, são os temas pelos quais perpassa a construção da tese, que aponta o artista como um “trabalhador do presente”. Essa expressão, destacada por aspas, enfoca a abordagem do artista enquanto trabalhador e será dada a partir de um ângulo diferente de Menger (2005). Observando o atual estágio capitalista e fazendo projeções das relações de trabalho neste contexto, Menger (2005) defendeu que o artista é a encarnação do “trabalhador do futuro”, comparando os atributos das atividades artísticas às características que se passará a exigir dos trabalhadores, de forma geral, no futuro – pessoas criativas, dispostas a assumir trabalhos flexíveis e atuar por projetos, pessoas que assumem riscos de sua atividade etc. Contudo, o presente estudo demonstra como a renda e a ocupação de postos formais para as atividades artísticas pode ser bastante semelhante ao de qualquer trabalhador na atualidade, pelo menos no que diz respeito à influência que a educação formal exerce sobre essas variáveis, com certas ponderações. Demonstra também como o tema do empreendedorismo é atrelado à um *ethos* profissional nessas atividades<sup>11</sup>.

---

<sup>5</sup> BARBOSA, P.(2002); ORTIZ (2015), dentre outros.

<sup>6</sup> COLLARES; PRATES(2014); ARROYO (2011); MAE (2011), dentre outros.

<sup>7</sup> MENGER(2005); OLIVEIRA (2008), dentre outros.

<sup>8</sup> ANTUNES (2008); ARRUDA (2009); BARBOSA F.(2002); FERNANDES; XAVIER; TOMÁS (2009), dentre outros.

<sup>9</sup> ANGELIN (2010); BARBOSA (2003), dentre outros.

<sup>10</sup> BARLACH (2011); CORA; DAVEL (2014), GUIMARÃES (2011), dentre outros.

<sup>11</sup> A presente proposta não chega a ser antagônica à tese de Menger (2005). Contudo, enfoca no presente, no que aproxima e diferencia trabalhadores artistas e não artistas. Além disso, debruça-se sobre uma realidade brasileira,

Eis o principal objetivo deste estudo, que se focou na análise da influência da escolarização superior sobre a ocupação e renda de pessoas com atividades em campos artísticos: se ter curso superior influencia na obtenção de melhores rendimentos e se influencia no tipo de ocupação exercida (formal versus informal). Além disso, analisaram-se certos aspectos de expectativas e da formação profissional em cursos superiores que preveem o ensino de conhecimentos e habilidades artísticas. São os cursos relacionados à dança, teatro, música, artes visuais, cinema, educação artística, *design*, moda e arquitetura. Em uma expressão sintética, arbitrariamente convencionada aqui: “cursos de interface artística”.

Dentro do propósito do objetivo central, será abordada a relação entre escolaridade superior, exercício de trabalhos artísticos e empreendedorismo no Brasil. Em especial, como são as expectativas profissionais declaradas pelos os principais agentes educacionais – alunos e professores – nos cursos superiores de interface artística e se estão presentes ou ausentes dispositivos normativos nas Diretrizes Curriculares dos cursos que considerem as especificidades e dificuldades do exercício de trabalho nos campos artísticos pelos egressos.

O aspecto inovador do estudo consiste em abordar o clássico relacionamento entre trabalho e escolaridade superior, recorrente na literatura sociológica – em especial, na Sociologia do Trabalho – mas, debruçando-se sobre especificidades dos campos artísticos, estabelecendo o diálogo com o tema do empreendedorismo. Para isso, buscou-se, em literatura específica sobre as atividades artísticas, o auxílio para a construção de caminhos metodológicos e interpretativos de dados.

Outro ponto de importante contribuição é diversidade dos dados analisados que, provenientes de fontes distintas, permitem melhores resultados de triangulação da pesquisa. O cruzamento entre trabalho e educação, nos campos artísticos, foi abordado a partir de ângulos diferentes e complementares: 1) mercado de trabalho<sup>12</sup>, 2) expectativas e percepções dos principais agentes na relação do ensino superior – alunos e professores, 3) normativa - análise de regulações formais e gerais, aplicáveis aos cursos de interface artística nas instituições de ensino superior.

Outrossim, o presente estudo aborda mais um diferencial, a exploração de dados ainda não publicados de uma pesquisa coordenada pela autora, chamada “Artistas Empreendedores”, cujos resultados ainda não haviam sido publicados. Essa pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2015, apoiada pelo Ministério da Cultura – MINC em parceria com o

---

cujas características econômicas e da incidência do capitalismo são diferentes da França, país referência do autor, para a formulação de sua tese.

<sup>12</sup> Abordado com maior ênfase.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Distribuído em seções, subsequente a esta introdução, estão dispostos os Capítulos 2, 3, 4 e 5, em que se disserta sobre trabalho – sobretudo trabalho artístico, profissionalização, empreendedorismo, ensino superior, buscando traçar as fronteiras dessa investigação, bem como demonstrar as bases teóricas que subsidiam as análises de dados presentes nela. A metodologia é tratada no Capítulo 6. O pergunta central é apresentada: no Brasil, quais são as possibilidades e expectativas profissionais para estudantes de cursos superiores que abrangem conhecimentos e habilidades artísticas?

A partir desse problema, as hipóteses de respostas são formuladas<sup>13</sup>. Leva-se em consideração que a característica da informalidade é um grande diferencial das ocupações artísticas, mas que não é forte o suficiente para determinar que a escolaridade não exerça um papel significativo na obtenção de melhores rendas, para aqueles que possuam ocupações artísticas. Foram formuladas, ainda, hipóteses sobre a declaração de expectativas profissionais e avaliações de cursos com interface artística por alunos e professores e sobre o perfil das Diretrizes Curriculares Nacionais aplicáveis aos Cursos Superiores com interface artística. As verificações destas hipóteses estão apresentadas nos Capítulos 7, 8, 9 e 10, tendo sido quase todas confirmadas.

Utilizou-se metodologia integrada – técnicas quantitativas e qualitativas – para análise dos dados, cujas fontes são: 1) XII Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ano 2010; 2) Pesquisa “Artistas Empreendedores”, realizada no âmbito das Universidades Federais brasileiras entre os anos de 2014 a 2015; 3) Diretrizes Curriculares Nacionais aplicáveis aos cursos com interface artística, nas modalidades Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo.

Os resultados destas verificações permitem visualizar aspectos importantes da estrutura e agência nos campos de trabalhos artísticos no Brasil. Situam o artista como trabalhador no tempo presente, cujos trabalhos e formas de profissionalização têm muitas semelhanças com as outras classes de trabalhadores.

As análises buscaram mostrar essas semelhanças, não desprezando, porém, a existência de características peculiares dos trabalhos desempenhados em campos artísticos, como salienta o capítulo 11, Conclusão, que sintetiza os resultados da pesquisa e reforça sua contribuição à tradição de estudos sobre a relação entre ensino superior e trabalho, focando na especificidade dos trabalhos artísticos.

---

<sup>13</sup> Em grande número, buscando contemplar três dimensões de análises pelas quais este estudo buscou perpassar, dando maior ênfase à primeira dimensão (mercado).

O presente estudo é finalizado com as seções Referência e, depois, Apêndices, que contém os questionários “Vivências e Expectativas Profissionais” aplicados a alunos e professores de universidades públicas, uma vez que estes não estão indisponíveis na internet para consulta, diferentemente dos demais instrumentos e documentos que foram utilizados para as análises de dados, quais sejam: questionário do Censo (2010), disponível no sítio eletrônico do IBGE<sup>14</sup> e os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores, disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação do Brasil<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> <http://censo2010.ibge.gov.br/coleta/questionarios.html>

<sup>15</sup> <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>

## 2 ARTE, TRABALHO E CIÊNCIA

A Sociologia [...] opera uma genealogia das concepções do trabalho que viram na arte ou uma incarnação paradigmática do que o trabalho contém de desejável e de realização plena, ou, pelo contrário, uma espécie de veneno hedonista no corpo social, ou ainda o produto de uma especialização racional dos talentos e dos saberes (MENGER, 2005, p.10)

Elencar elementos comuns do fazer artístico e do fazer científico parece favorecer a perspectiva analítica da arte enquanto trabalho. Menger (2005), tal como vários autores já o fizeram, estabelece comparações entre os dois campos, demonstrando pontos de aproximação e de afastamento como serão vistos neste capítulo. Contudo, a defesa que o autor faz para que a arte seja estudada enquanto trabalho, torna-se ainda mais robusta na medida em que busca estabelecer comparações que aproxima certas características dos trabalhos desempenhados por artistas aos trabalhos feitos por outros profissionais, de modo geral. Este capítulo é dedicado a descrever essas comparações, apoiado principalmente, pela obra “Retrato do Artista como Trabalhador”, de Pierre Menger (2005).

Em geral, a palavra trabalho pressupõe a ideia de um fim econômico, de troca, venda, compra, barganha de produtos, ou serviços e benefícios. Trabalho, num uso corrente da língua portuguesa, é frequentemente tomado como sinônimo de atividade.

Existem diferentes acepções do termo, especialmente ligados às realizações em campos artísticos. Menger (2005) salienta que a língua inglesa distingue *labor* e *work*, a alemã *Argeit* e *Werk*. Por fim, a língua francesa prevê *labeur* e *ouvrage* (ou *ouvre*). O primeiro termo de cada um desses pares estaria associado, segundo o autor, à produção de objetos utilitários ou à realização de atividades rotineiras, ao passo que o segundo termo de cada um desses pares se ligaria à ideia de criações duráveis, para admiração e conservação patrimonial.

Numa visão dicotômica, que posiciona cultura de um lado e natureza de outro, o trabalho aparece como elemento transformador dessa e, portanto, propulsor da cultura (EAGLETON, 2011).

Uma das formas possíveis de definir arte é tratando-a como fruto de um trabalho, um movimento próprio do ser humano, racional. O artista, então, seria um trabalhador e que faz uso da arte para criar ou manter os meios materiais de sua existência. Essas ideias são adotadas no presente estudo – arte como trabalho e artista como trabalhador – tendo por referência descrições consistentes dessas condições feitas por Pierre Menger (2005).

Menger é um sociólogo francês cujos estudos que realiza concentram as duas grandes tradições da produção sociológica de seu país: arte e trabalho<sup>16</sup>. A obra “Retrato do Artista como Trabalhador”, de sua autoria, é central para o desenvolvimento do presente estudo. Menger (2005) não apenas trabalha argumentos e dados para construir essa perspectiva do artista enquanto trabalhador, ele vai mais além verificando assim os elementos que lhes são peculiares ao realizar uma comparação com o perfil de um trabalhador idealizado na contemporaneidade.

A partir desse referencial encontramos a tese de que o artista seria a encarnação futura do trabalhador no atual estágio capitalista. Ele descreve os elementos que caracterizam as atividades artísticas, dentre eles: são predominantemente informais; favorecem a auto realização; exigem criatividade; criam situações de alto risco – dadas às incertezas internas, quando ao adequado momento de acabamento dos produtos e às incertezas externas – quando ao retorno, ou sucesso possível a partir da colocação do produto em circulação; promovem responsabilidades diretas pelo sucesso da atividade, convivem com a polivalência. Depois, demonstra como esses mesmos elementos são utilizados como descritivos para o ingresso ou manutenção de um trabalhador em um emprego na contemporaneidade: liderança, ser inventivo, saber e não temer a assunção de riscos da atividade que desempenha, dentre outros. Neste contexto, o artista parece-se à figura idealizada do trabalhador empreendedor, embora Menger (2005) não chegue a utilizar esse termo<sup>17</sup>.

Para Justino (2007), o fenômeno da disseminação do ideal de trabalhador empreendedor em técnicas de gestão empresarial atua como elemento motivacional e, em alguns casos, como elemento de reforço da identidade da organização. Neste sentido, a empresa difunde e incentiva que trabalhadores assumam características empreendedoras, dentre elas: possuir autocontrole, exercer liderança, trabalhar por metas, compartilhar riscos e acreditar ter autonomia de decisões. Os trabalhadores experimentam a sensação de ser também “donos” do negócio<sup>18</sup>.

Nessa linha de pensamento, o empreendedorismo opera como uma ideologia que, para

---

<sup>16</sup> É do sociólogo Quein (2007) a afirmação de que, na sociologia, a cultura é o campo de maior desenvolvimento de estudos na França, perdendo apenas para a área do trabalho.

<sup>17</sup> Numa perspectiva vinda da Administração, empreender “é uma atitude mental que engloba a motivação e a capacidade de um indivíduo, isolado ou integrado num organismo, para identificar uma oportunidade e para a concretizar com o objetivo de produzir um novo valor ou um resultado econômico.” (FERREIRA, [s.d.], p.4). As motivações para empreender seriam: “Necessidade de realização, Disposição para assumir riscos, Autoconfiança, Necessidades de buscar refúgio, Vontade de ser independente, Vontade de ganhar mais dinheiro, Dedicar mais tempo à família, Desenvolver algo para si mesmo ou para a sociedade” (FERREIRA, [s.d.], p.5). O tema do empreendedorismo será retomado no Capítulo 5.

<sup>18</sup> Por certo que essa visão, tomada isoladamente, não considera que existe a resistência de muitos trabalhadores à essa proposta.

Lima (2010), disseminou-se no Brasil sobretudo a partir dos anos de 1990, em resposta a problemas de desemprego no país<sup>19</sup>.

Além disso, a ideia de empreendedorismo também passa a permear um imaginário ideal de trabalhador. Segundo Coan (2012):

O diploma não é mais garantia de colocação profissional; com ele se deve haver também habilidades e competências empreendedoras [...] Há evidências de que o empreendedorismo foi transformado em palavra de ordem. Seus defensores apregoam que não se pode mais pensar em preparar as novas gerações para um futuro de emprego formal e garantias trabalhistas que estão em extinção. O discurso corrente é o de que se tornou necessário o trabalhador estar provido de novas competências e habilidades para que consigam adquirir conhecimentos que gerem valor. Diversos autores defendem a ideia de que o trabalhador precisa descobrir suas características empreendedoras, arregaçar as mangas e buscar solução para seus problemas. Para eles, quem tem “espírito empreendedor” tem iniciativa, autoconfiança, se arrisca e aceita as consequências desse risco, pois tem o perfil de um destemido e fará tudo para não fracassar. Essa postura, segundo os gurus do empreendedorismo, lhe permitirá tomar decisões responsáveis. O empreendedor sabe-se timoneiro de seu próprio destino e capaz de controlar situações adversas, aproveitá-las, liderar equipe e, com persistência e motivação, sabe obter resultados. (COAN, 2012).

O tema do empreendedorismo será retomado no Capítulo 5. Com será visto, o empreendedorismo é um assunto explorado em várias áreas de estudo, em abordagens diversas. Em particular, será detalhada naquele capítulo, visto que trata especificamente dos contextos de trabalho de artistas, o chamado “empreendedorismo cultural”.

Por ora, o que se quer destacar aqui é que a tese de Menger (2005) é articulada à análise crítica dos novos contextos produtivos e entende que uma das maneiras de o capitalismo mercantil penetrar na esfera da arte, seria essa, “que tira partido de certas características fundamentais do mundo da invenção artística para classificar boas práticas do trabalho e sua organização face aos desafios contemporâneos” (MENGER, 2005, p. 48). Assim, “os valores fundamentais da competência artística são regularmente conduzidos para outros modelos produtivos” (MENGER, 2005, p.43). Esses valores seriam muito próximos aos que se relacionam ao ideal de trabalhador empreendedor.

A tese de Menger (2005) inova porque constrói argumentos consistentes para a caracterização da forma como artistas trabalham (ou um tipo ideal de como trabalham), aproximando-a dos atributos que se passa a exigir de um trabalhador no contexto contemporâneo, imerso em um processo de difusão da ideologia do empreendedorismo. O autor cria uma forma de análise do trabalho artístico diferente, inclusive, da tradicional forma de estudá-lo por meio de comparações com os trabalhos científicos. Essa é uma significativa

---

<sup>19</sup> E que também está associada ao fortalecimento de um contexto neoliberal no Brasil.

diferença analítica desenvolvida por Menger, quando comparado a outros estudos precedentes, como os que são citados por Massarani, Moreira e Almeida (2000):

Muitos autores já refletiram sobre as proximidades, as diferenças e as (as) simetrias entre ciência e arte. Tais discussões remontam a Aristóteles, Leonardo da Vinci, William Blake, Johann Wolfgang von Goethe, Vitor Hugo, Hermann von Helmholtz, Thomas Huxley e Werner Heisenberg, entre muitos outros. No século XX, o debate ganhou interesse grande, em particular após a publicação, em 1959, de *As duas culturas*, de Charles P. Snow, que analisou a separação entre artes e humanidades, de um lado, e as ciências, do outro. Vitor Hugo, por exemplo, ressaltava o caráter absoluto da arte e o caráter relativo da ciência. Considerava (...) que a primeira não conhece a ideia de progresso enquanto este conceito caracteriza a segunda. Para ele, é da natureza da ciência negar tudo, tudo destruir, tudo recriar. O progresso como gerador da ciência, e o ideal como gerador da arte. Um cientista procura jeito de esquecer outro; um poeta não faz esquecer um poeta. Numa linha similar, no século passado, o historiador da ciência Thomas Kuhn refletiu sobre as diferenças entre arte e ciência. Para ele, a mais importante é que os produtos da atividade artística do passado são ainda partes vitais da cena artística atual, ao passo que a ciência busca destruir seu passado. Outra diferença viria do lado estético: na arte, a estética é, em si mesma, a finalidade do trabalho. Na ciência, não seria mais do que um instrumento secundário, um critério de escolha entre teorias ou um guia para a imaginação. (MASSARANI, MOREIRA e ALMEIDA, 2000, p.01)

Menger (2005) entende que a arte e a ciência se parecem, quando vistas por meio dos atributos da imprevisibilidade e novidade, em contraposição à ideia de finalidades meramente utilitárias. Ambas seriam trabalhos de criação, em que necessariamente está presente o elemento da inovação, “motor do capitalismo”. O autor destaca a existência de dois tipos de inovação fundamentais à existência desse sistema: “a incremental pelo enriquecimento e reorganização contínuos dos saberes, e a inovação radical, destruidora do saberes e dos saber fazer passados” (MENGER, 2005, p.42). Tais ideias se parecem com as referências em Schumpeter (1961) sobre a existência dos agentes que necessariamente trazem inovações em serviços ou bens ao mercado, promovendo destruições criativas ou destruições criadoras. Seriam os agentes a que hoje nomeamos mais correntemente como empreendedores.

Arte e ciência também se avizinham quando se observam as classificações oficiais de ocupações adotadas/elaboradas no Brasil, por órgãos estatais – em seu “papel determinante na criação de representações coletivas da realidade social”<sup>20</sup>. Elas tendem a unir trabalhos artísticos junto ao rol de trabalhos desempenhados por cientistas, sob a denominação genérica de “trabalhos intelectuais”. E assim também se faz internacionalmente: na França são chamados de “quadros e profissionais intelectuais superiores”; nos EUA, chamados de “professionals, technical and managerial workers”. No Brasil, a classificação adotada no último recenseamento oficial, o Censo (2010), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia

---

<sup>20</sup> BARBOSA, 2003

e Estatística divide as ocupações artísticas dentro de dois grupos: os “Profissionais das Ciências e Intelectuais” e os “Técnicos e Profissionais de Nível Médio”.

Mesmo tendo elementos que aproximam ciência da arte, ou o fazer ciência do fazer artístico, comparados aos outros trabalhadores intelectuais, artistas tendem a ter piores condições de trabalho, segundo Menger (2005). Para ele, artistas têm poucas ofertas e menores rendas, mas, de forma aparentemente paradoxal, a busca pelo ingresso em carreiras artísticas não vem sendo refreada ao longo dos anos. Ao contrário, apresenta-se em plena progressão. E existem ainda mais distinções, conforme os dados franceses analisados pelo autor: embora artistas e cientistas sejam unidos pelo ato de manipular símbolos, possuem alta qualificação, além de outros atributos, os trabalhos desempenhados por cada um desses dois grupos possui também características diferentes entre si. A arte revela a parte arbitrária da criação, fora isso, ela é submetida ao veredito do consumidor/apreciador e aos diferentes níveis de recepção. Dois atributos que não se aplicam à ciência. É desejável que toda pesquisa exteriorize possíveis vieses, mas não existe licença para que o agente pesquisador delibere o que deseja encontrar nos resultados da pesquisa que realizará, e, quanto ao resultados, eles não precisam ser aceitos socialmente. O sistema de validação passa pela verificação quanto aos métodos utilizados e a opinião dos pares (outros cientistas) acerca da condução da pesquisa. Portanto, um processo que pode seguir, a despeito de qualquer popularidade dos achados entre outros coletivos sociais.

Mas ressalta-se, como fez Oliveira (2008) em suas comparações entre arte e ciência, que quando se estabelece este objetivo, deve-se buscar compreender à qual arte e à qual ciência a que este exercício se dirige. As artes relacionadas pelos autores acima provém do sistema de categorização de Belas Artes, originado no Renascimento europeu, século XV, que englobava: Arquitetura, Escultura, Pintura, Música, Dança e Literatura. Tratam-se de “artes plásticas ou “artes do espaço” e “artes rítmicas ou “temporais”, que até hoje permeiam a linguagem das instituições de ensino dedicados aos conhecimentos artísticos (BARBOSA, 2002).

Quanto à ciência, nesta comparação com as artes, reputa-se à concepção das ciências modernas, que foram interagindo, e até englobando conhecimentos do que, na concepção grega antiga eram divididos em artes mecânicas e artes liberais (OLIVEIRA, 2008). Nessa divisão antiga, adotada da Idade Média europeia, as artes mecânicas e trabalhos manuais eram tidos por inferiores: havia a valorização da *episteme* (filosofia /ciência) em detrimento da *téchne*. Isso porque a primeira era dirigida à contemplação e ao saber desinteressado, ao passo que a segunda tinha a função de produzir algo: um instrumento, uma casa etc. O conteúdo das

artes liberais se aproximavam mais da ideia de *episteme*, uma vez que eram ensinadas dialética, lógica, gramática, retórica, aritmética, música, geometria e astronomia. No âmbito das atuais instituições de educação produtoras de ciência e ensino superior, encontram-se uma diversidade de cursos e a produção científica é igualmente diversificada, incluindo conhecimentos que outrora eram classificados como artes mecânicas e outros que eram chamados de artes liberais. A variedade dos cursos dedicados ao ensino de competências e habilidades artísticas é um exemplo disso. O que se percebe é que existem dois grandes grupos que convivem nesses espaços educacionais. O primeiro seria representado por cursos que não expressam em seus objetivos um função utilitária para as artes neles ensinadas, é o caso dos cursos de música, dança, artes visuais etc. O segundo grupo abrange os cursos como design, moda etc, que assumem em seus objetivos o compromisso de capacitar alunos para a aplicação das competências e habilidades artísticas ali apreendidas: para o desenho de produtos, embalagens, roupas etc.

Ambos os grupos serão contemplados pelas análises a que este estudo se propõe. Mas serão análises em perspectiva diferente da de Menger (2005), que afirma que as características dos trabalhos desempenhados dos artistas são preditoras das características dos profissionais idealizados no futuro, a partir da reestruturação do capitalismo e consequentes exigências de novos perfis profissionais (cada vez mais qualificados, criativos, trabalhando por projetos, assumindo formas flexíveis de trabalho). Neste estudo busca-se a perspectiva dos artistas como trabalhadores do presente. Não contradiz a tese de Menger (2005), mas enfatiza outra perspectiva de análise, que busca compreender semelhanças e diferenças entre trabalhadores das artes e demais trabalhadores com foco específico sobre o relacionamento do trabalho com a escolaridade superior, uma relação que vem sendo estudada largamente pelas ciências sociais, décadas antes da formulação da tese de Menger (2005). Por isso, o presente estudo verificará se o ensino superior determina melhores rendas ou aumenta a chance de ocupação formal para os trabalhos exercidos em campos artísticos; verificará se dentro do grande grupo com ocupações artísticas existem diferenças entre essas relações de escolaridade e renda e de escolaridade e ocupação; estabelecerá comparação entre os achados dentro do grupo de ocupações artísticas com o banco geral de ocupações; além de explorar outras dimensões do relacionamento entre as variáveis da escolaridade superior e trabalho nos campos artísticos.

### 3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES GERAIS E ESPECIFICIDADES DOS CAMPOS ARTÍSTICOS

A questão do trabalho de criação ganha mais em pertinência se se considerar a extraordinária valorização dos meios de conhecimento e de criatividade nas economias capitalistas modernas. (MENGER, 2005, p.42).

No capítulo anterior discutiu-se, dentre outros, em que medida trabalhos artísticos e científicos possuem pontos de confluência. Também foi demonstrado como Menger (2005) sustenta firmemente o estudo da arte enquanto trabalho, a partir da tese que fórmula, para a qual vários atributos do fazer artístico são preditores do perfil dos trabalhadores idealizados no contexto capitalista atual.

Neste capítulo estabelece-se um diálogo entre a literatura específica do trabalho artístico – sobretudo Menger (2005) – com autores cujas obras problematizam os pontos mais relevantes ao presente estudo, dentro dos temas mercado de trabalho, ensino superior e ensino superior de artes.

Para facilitar esse diálogo inicia-se estendendo um pouco mais a descrição das características dos trabalhos artísticos que foi feita no capítulo anterior.

De formas muito variáveis, artistas manuseiam recursos distintos para a consecução ou consolidação de seus “talentos”, ora aventados como explicação do sucesso, ora utilizados como justificação do desencaixe de suas produções junto a mercados de distribuição das mesmas. Seria um quadro, segundo Menger (2005), parecido ao de uma loteria. Para o autor, ante a dificuldade de se estabelecer critérios objetivos da probabilidade do sucesso<sup>21</sup> – ressalvadas algumas vertentes ligadas fortemente ao consumo de massa – surge um imaginário no meio artístico de uma orientação contraditória: a de que o artista deve se fechar ao máximo quanto às expectativas do mercado, sendo esta suposta blindagem a garantia de seu sucesso. Essa produção supostamente liberta de quaisquer exigências ou constrangimentos à arte, seria, paradoxalmente, uma garantia de que caracteres inovadores e prestigiosos da obra sejam produzido e, por isso, acolhidos pelo público, como obras prestigiosas. Neste quadro hipotético (ou possível), o artista teria, então, a aparência, daquele que não se subordina, pois sua arte seria liberta de influências de mercado. Uma fórmula de difícil ou de

---

<sup>21</sup> O que, para o autor, parece ser usada como sinônimo de rentabilidade.

improvável aplicação, tendo em vista que desprezaria o caráter racional de que se valem produções e distribuições artísticas. Perpassa, dentre outros, por estratégias de construção da auto imagem, ainda que, por vezes, a faça a partir da associação de elementos como insubordinação, liberdade ou, como salienta Guimarães (2011), calcada no valor da singularidade<sup>22</sup>.

Em um estudo sobre a indústria da moda no Brasil, focada no desempenho de estilistas<sup>23</sup>, enquanto agentes estratégicos da produção, Justino (2007) verificou que, mesmo aparentando ser “gênios indomáveis”, esses profissionais supostamente excêntricos lidavam com processos racionais complexos e suas criações necessitavam conciliar valores e vontades artísticas próprias, com necessidades de clientes e empresas para as quais trabalhavam.

Outra característica importante associada aos trabalhos dos artistas seria o da polivalência, que, para Collares e Prates (2014) parece ter sido o atributo que auxiliou no desenvolvimento da ciência, que germinava no contexto histórico e estrutural da Itália do século XV. Collares e Prates (2014, p.24) mencionam que “a tradição do conhecimento “prático” dos artistas nos campos da pintura escultura, arquitetura e ourivesaria dotava-lhes de enorme versatilidade profissional”. Mas, a arte e os artistas eram associados às atividades menos prestigiosas socialmente, pois estavam vinculadas a uma identificação com trabalhos manuais. Neste contexto, passaram a acontecer certos tipos de parcerias entre artistas e pessoas que dominavam formas de sistematizar e formalizar os conhecimentos que praticavam. Com isso, ganhavam os artistas, cujas atividades eram veiculadas com melhor status social e também ganhavam os que sistematizavam e formalizavam os conhecimentos, pois aprimoravam esta habilidade “científica”. Deste encontro, surgem dois tipos de propensões: artistas filósofos e também cientistas, que não caminhariam muito tempo juntas. “Já no início do século XVI a tendência era tornar independente as “profissões” de artista e cientista. Cada uma destas atividades já possuía seu objeto próprio” (COLLARES; PRATES, 2014, p.25).

Se, por um lado, a polivalência pode reforçar a ideia de “genialidade”, ainda mais se se pensa no caso paradigmático de Leonardo Da Vinci<sup>24</sup>, essa característica também pode ser

---

<sup>22</sup> Diferentemente de outros tipos de relações, a obra artística só é conhecida quando consumida e, portanto, a reputação construída pelo artista auxilia no processo de confiança do público em querer conhecer novas obras. (MENGER, 2005).

<sup>23</sup> “Moda não é arte, é *businnes*”, é uma especulação possível. Mas, verificar padrões similares na construção de carreiras entre os “artistas da moda” e outros artistas pode ser relevante, na medida em que, ao lado do design, da música, da literatura e outros, suas obras se convertem em produtos e/ou serviços em um setor econômico específico e em expansão<sup>1</sup>: a Indústria Criativa.

<sup>24</sup> À época de Da Vinci, “o papel de artista muitas vezes se sobrepunha, na mesma pessoa, aos papéis de arquiteto, engenheiro de fortificações, especialista em balística” (BEM-DAVID *apud* COLLARES; PRATES,

reflexo dos trabalhos sazonais, das infrequentes oportunidades de trabalho, em suma, da dificuldade de sobreviver trabalhando como artista (MENGER, 2005; ARRUDA, 2009). Conjugar mais de uma atividade pode representar estratégia para subsistir, em meio à inconstância de possibilidades financeiras na alocação de obras para o público, e para persistir na espera pelo reconhecimento do talento. Neste cenário, “a docência universitária em artes aparece hoje, no Brasil, como uma das possibilidades de emprego estável de trabalho para o artista” (ALMEIDA *apud* ARRUDA, 2009).

Entretanto, a conjugação de mais de uma atividade – artística ou não artística – implica o desafio de conciliar tempo suficiente para a dedicação à produção artística. A exemplo tem-se a dificuldade dos professores de ensino superior em artes em lidar com prazos burocráticos, atividades de docência e ainda produzir arte (ARRUDA, 2009). Segundo Arruda (2009), isso vai de encontro do que alunos e os próprios professores desejariam: que houvesse tempo para que docentes produzissem suas obras e pudessem melhor usufruir do reconhecimento como artistas. A tese de Pronsato (2014), amparada pela análise de entrevistas em profundidade feita com arte educadores, também constata esse desejo expresso pelos entrevistados.

Em que pesem todas essas dificuldades, a dedicação a várias atividades parece ser comum para grande parte dos artistas, ou, segundo Friedson (*apud* ARRUDA, 2009), para aqueles cujas criações artísticas ainda não oferecem meios de subsistência e, somado a isso, não possuem outros meios como herança ou parente que os sustentem.

Nos campos artísticos há o problema da baixa reserva de mercado<sup>25</sup>, ou seja, muitas pessoas disponíveis para poucas oportunidades de trabalho formal nas áreas artísticas. Paradoxalmente essa diferença é também um estímulo ao aprimoramento da inovação, que é outro atributo indispensável às produções artísticas. O cenário cria dificuldades para que as pessoas continuem se dedicando a estas atividades e, ao mesmo tempo, impulsiona ao extremo a criatividade e o aprimoramento das habilidades artísticas. Para Menger (2005), essa seria uma das dimensões da incerteza que permeiam o trabalho artístico. Na atuação como artista há a incerteza quanto ao momento em que a obra está acabada e, portanto, pronta para ser disponibilizada para o público. Há também a incerteza quanto às oportunidades de trabalho existentes. Há ainda a incerteza quanto à aceitação das obras pelo público.

Outra característica própria das ocupações artísticas (uma vez que este estudo enfoca a

---

2014)

<sup>25</sup> Como já mencionado em outra passagem desse estudo, Menger (2005) salienta o fato interessante de que, mesmo ante as dificuldades de cálculo probabilístico de sucesso, a atuação profissional nos setores artísticos tem atraído um número cada vez maior de pessoas na França.

dimensão do artista como trabalhador) é que as formalizações trabalhistas são diversificadas. Em geral, artistas são *free lancers*, trabalhadores autônomos e podem conjugar também trabalhos formais, em contratos diferenciados – a meio período, intermitentes etc. Direitos do trabalho tais como são concebidos desde as mudanças operadas por processos industriais no mundo, vão sendo relativizados em contratos atípicos de trabalho, até a sua completa dissolução (MENGER, 2005).

A informalidade e a flexibilidade são traços marcantes no desempenho dos trabalhos artísticos e que parecem preceder aos fenômenos ligados ao que se tem chamado de “precarização do trabalho” no contexto contemporâneo capitalista (ANTUNES, 2008). Aqueles que se valem da expressão “precarização do trabalho”, o fazem a partir da indicação do enfraquecimento dos direitos de trabalhadores – que haviam sido paulatinamente convencionados nos sistemas normativos jurídicos de vários países, desde os períodos revolucionários industriais. Nessa ótica, a crescente ocorrência da prestação de serviços autônomos, em substituição às prestações de trabalho com vínculos formais – sobre as quais incidem os respectivos direitos trabalhistas – estaria ligada ao esfacelamento de direitos trabalhistas, característico desse momento do desenvolvimento do capitalismo. Mas, considerando que a informalidade parece ser própria dos campos artísticos – ou seja, parece não se relacionar (ou, não se relacionar tão somente) ao fenômeno da precarização do trabalho – alguns autores propõem analisar o trabalho de artistas como um tipo específico de atividade livre, de iniciativa própria.

Guimaraes (2011) e Cora e Davel (2011), utilizam a expressão “empreendedorismo cultural”, para se referirem aos campos do trabalho artístico. A expressão é polissêmica. Isoladamente ambos os termos, “empreendedorismo” e “cultura”, também o são, como melhor detalhado nas próximas linhas.

O termo empreendedor, em uma visão schumpeteriana, seria o agente indutor de inovações em serviços e produtos (SCHUMPETER, 1961).

Quanto ao termo cultura, partindo de uma definição “antropológica”, a maior parte das atividades humanas estaria, de certa forma, incluída. O conceito antropológico, cujo pioneirismo é tributado a Edward Tylor, informa que “cultura é o todo complexo, que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro na sociedade” (TYLOR *apud* VALADE, 1995).

Uma definição estrita da cultura, porém, focaria as produções simbólicas afeitas à categorização clássica das belas artes – cultura como sinônimo de arte: música, dança, teatro etc. (EAGLETON, 2011; WILLIAMS, 1992).

A despeito das múltiplas interpretações que se pode fazer dos termos “empreendedorismo” e “cultura”, vale destacar que a expressão “Empreendedorismo Cultural” tem o mérito de enfatizar um ângulo específico de observação das atividades artísticas. Um ângulo que entrevê as motivações e movimentos de artistas para exercer seus trabalhos de maneira predominantemente informal<sup>26</sup>. Não estabelece, de pronto, que aos artistas são meramente uma classe que pouco conquista ou efetiva de direitos trabalhistas – rótulo que parece carecer de maior aprofundamento nas definições acerca da proletarização da mão de obra e perda de autonomia profissional<sup>27</sup>, presentes em literatura do campo da sociologia do trabalho.

A expressão “empreendedorismo cultural” posiciona os artistas como agentes que escolhem e desejam a incerteza e o risco de suas atividades – assumindo as características como: compartilhar riscos, trabalhar por projetos, dentre outros. Favorece apreender outros aspectos da temática “empreendedorismo”, para além da concepção econômica (cujo foco é estudar o impacto do empreendedorismo na geração de divisas) que caracteriza tradicionalmente a tônica da maior parte dos estudos.

Ou seja, segue outra tendência de desenvolvimento de estudos sobre o empreendedorismo, que, ao invés de analisarem a rentabilidade de empreendimentos, esforçam-se em debruçar sobre a compreensão do empreendedorismo enquanto uma construção social, ou analisam aspectos discursivos e identitários de empreendedores, ou buscam examinar processos criativos e emancipatórios dentro de processos empreendedores ou, ainda, enfocam a análise do empreendedorismo considerando aspectos estéticos ou a verificam como se dá incidência do tema sobre os campos artísticos<sup>28</sup>.

Empreendedores, ou simplesmente trabalhadores, artistas estão sujeitos às vicissitudes próprias do mundo do trabalho na contemporaneidade. Sendo assim, é possível importar certas teorias e/ou metodologias de estudo da Sociologia do Trabalho, para analisar o exercício de trabalhos em campos artísticos.

Uma relação bastante explorada na literatura seria a influência da escolaridade superior no alcance de ocupações de trabalho com maior prestígio social ou na obtenção de rendas mais elevadas. Os estudos que buscam compreender o efeito educação nas ocupações e rendas de trabalhadores tem longa tradição. A teoria do Capital Humano, tributada a Gary Becker, estabelece que a educação, para além de ser uma experiência cultural, é um capital

---

<sup>26</sup> O que não quer dizer que todos desejam atuar informalmente.

<sup>27</sup> Sobre tais temas, vide ANTUNES (2008).

<sup>28</sup> CORA; DAVEL (2014).

em que trabalhadores podem investir (MORETTO, 1997). Uma série de estudos foram desenvolvidos a partir dessa teoria, no sentido de que o investimento em educação melhora a produtividade pelo trabalhador e, conseqüentemente, traz também melhorias ao mercado. Ao trabalhador, esse investimento renderia melhores rendas e ocupações (SCHULTZ, 1973)<sup>29</sup>

A teoria do Capital Humano pode ser contestada por motivos diferentes. Seja porque a educação formal não gera necessariamente maior produtividade, seja porque essa teoria não leva em consideração os outros fatores que favorecem o acesso à educação ou fatores que favorecem níveis de aprendizado distintos pelos alunos, tendo por base um capital cultural prévio.

Explorando essa relação, que envolve efeitos da educação sobre o trabalho, cita-se um relevante estudo feito por Fernandes, Tomás e Xavier (2009), que visa testar a teoria do capital humano, além de teorias que a contestam. Os dados utilizados foram os da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – entre os anos de 1982 a 1996. Os testes estatísticos feitos neste estudo são baseados em hipóteses, que visam testar três linhas diferentes e centrais de estudos que abordam a relação entre escolaridade e trabalho.

A primeira linha concentra propostas do “Funcionalismo e da Teoria do Capital Humano” que “convergem, sobretudo, na concepção da escola como uma organização de socialização para o mundo moderno, que prepara as pessoas para as novas tecnologias” (FERNANDES; TOMÁS; XAVIER, 2009, p.70). A escolaridade, nessa perspectiva, poderia indicar habilidades cognitivas importantes para o exercício de trabalhos, supondo-se, como consequência, melhores rendimentos, conforme se aumentam os anos de estudo, independentemente da experiência dos indivíduos. A segunda linha seria a do Credencialismo, para a qual a escolaridade é tomada como mera referência para seleção de mão de obra pelo trabalhador (COLLINS *apud* FERNANDES; TOMÁS; XAVIER, 2009, p.72) ou como referência para treinabilidade do trabalhador (THUROW *apud* FERNANDES; TOMÁS; XAVIER, 2009, p.70), ou seja, o papel da educação aqui seria cultivo de conhecimentos não cognitivos que facilitem a adaptação dos estudantes nos trabalhos que futuramente exercerão. Segundo as autoras, para a linha do credencialismo, seria de se esperar que, na interação entre escolaridade e experiência, aquela fosse perdendo seu efeito, quanto ao impacto nos salários de indivíduos. A terceira linha seria a da Teoria da Reprodução Social, para a qual inexistem talentos natos, mas sim uma herança sócio cultural familiar que determina o desempenho de

---

<sup>29</sup> Corroborada por autores como Becker (1964) e Mincer (1974) (*apud* FERNANDES, TOMÁS; XAVIER, 2009); GUIMARÃES (2016)

alunos nas escolas. O expoente referência desta terceira linha é Bourdieu (*apud* FERNANDES; TOMÁS; XAVIER, 2009, p.73). Aqui, a escolaridade é tida por reprodutora do sistema capitalista:

“Os estudantes exercem pouco controle sobre o currículo, assim como os trabalhadores sobre seu trabalho. A divisão do trabalho, que confere a cada pessoa uma estreita gama de tarefas e incentiva a desunião entre os trabalhadores repete-se na especialização e compartimentação do conhecimento. Ainda, as credenciais de cada nível educacional correspondem a níveis distintos na estrutura ocupacional (Fernandes, Tomás e Xavier, 2009, p.74).

Para essa terceira linha, as autoras (2009) acreditavam encontrar efeito significativo da herança familiar sobre a ocupação de indivíduos e que também teriam efeito indireto sobre os salários.

Efetuados testes estatísticos, formulados com base em cada uma dessas três linhas, Fernandes, Tomás e Xavier (2009) concluíram que a escolaridade possui associação relevante com ocupação e salário, mas isso não é distribuído uniformemente no decorrer dos anos, relativizando suposições baseadas na Teoria do Capital Humano. Mas também não rejeitaram a aplicabilidade da Teoria do Credencialismo, pois puderam observar picos dessa influência nos anos de credenciais (anos de fechamento de ciclos estudantis formais). Rejeitaram, contudo, a ideia de meritocracia<sup>30</sup> – que é assumida como existente na primeira linha teórica – pois, segundo elas, se houvesse meritocracia, as variáveis de herança familiar do banco (escolaridade da mãe e ocupação do pai) deveriam perder efeito, na proporção em que a educação (em todos os níveis) se expande, o que não se observou nos testes.

Ainda que os dados na pesquisa mencionada tivessem mostrado o contrário – ou seja, que o efeito das variáveis de herança familiar fossem perdendo força, na medida em que indivíduos fossem alcançando graus de escolaridade maiores – seria de se refletir sobre o acesso da escolaridade. A todos teria sido dada a oportunidade da escolaridade? Pois apenas satisfeita essa condição, poder-se-ia aproximar de uma justificativa meritocrática.

Existem padrões desiguais de acesso ao ensino no país e também é assim no ensino superior. Demonstra bem esse quadro o estudo de Collares e Prates (2014), que versa sobre a expansão do ensino superior no Brasil. Os autores adentram a demonstração das inúmeras desigualdades existentes no fenômeno da expansão do ensino superior – intensificado sobretudo, a partir da década de 1970. A partir de análises de diversos dados sobre a educação

---

<sup>30</sup> Em síntese, a tese da meritocracia (do poder do mérito) credita às aptidões individuais a determinação do sucesso ou insucesso no alcance de objetivos por uma pessoa.

formal no país<sup>31</sup>, verificaram que o acesso ainda é quantitativamente limitado, sendo esta uma primeira desigualdade. Outra forma de diferenciação seria em relação ao acesso a cada tipo de cursos: alguns permanecem com acesso mais restrito: poucas vagas são ofertadas ou o grau de dificuldade para ingressar nesses cursos é maior. Os autores narram ainda que a expansão universitária foi realizada no contexto de ampliação da privatização do ensino superior, em que um grande contingente de estudantes estão sendo alocados. Ou seja, outra desigualdade observada dentro do fenômeno da expansão consistiria, então, no tipo de ingresso: a maior parte dos que acessaram o ensino superior nos últimos anos, o fizeram matriculando-se em instituições privadas de ensino.

Ainda na temática das diferenciações que ocorrem no ensino superior, há que se mencionar que existem modelos de ensino superior mais voltados ao ensino e pesquisa, ao passo que outros atenderiam a propósitos mais pragmáticos, mais técnicos. As universidades estariam situadas no primeiro modelo, ao passo que outros tipos de arranjos institucionais – mais simplificados e que, por isso, favorecem os processos de privatização do ensino – seriam melhor compreendidos no segundo modelo. (PAULA, 2011; COLLARES; PRATES, 2014). Alguns estudos mostram que egressos de universidades tendem a ter melhores rendas do que egressos provenientes de cursos superiores vinculados a outros tipos institucionais de ensino superior (COLLARES; PRATES, 2014) ou que a formação universitária influencia positivamente no *status* sócio ocupacional dos formados (SILVA; 2012).

Esses arranjos, entretanto, não seriam “puros”. Na verdade, mais se apresentam como tipos ideais, derivados de três modelos paradigmáticos de ensino superior presentes a partir do século XIX: o da universidade alemã, centrada nos propósitos de ensino e pesquisa; o modelo francês, com instituições vocacionais (profissionalizantes) distribuídas vastamente pelo país; o modelo estadunidense que agrega parte dos dois anteriores.

A primeira experiência de ensino superior em artes no Brasil parece ter se aproximado do modelo francês. Segundo Mae (2011), o ensino superior de arte no Brasil se inicia no século XIX, no período imperial. Dom João VI criou, à época, as primeiras escolas de educação superior no país: faculdade de medicina, faculdade de direito, escola militar e de academia de belas artes. Criada por decreto de Dom João VI no ano de 1816, a “Escola de Belas-Artes” teve sua instalação no ano de 1826, com nome do decreto que previa a instituição: “Escola Imperial de Belas-Artes”. O projeto originalmente concebido para a escola foi elaborado pelo francês, ex-integrante político do governo de Napoleão Bonaparte,

---

<sup>31</sup> No estudo, as fontes utilizadas pelos autores foram a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD, o Exame Nacional de Cursos (Provão), dentre outras.

Joachim Lebreton, que planejou a instituição a partir de valores estéticos neoclássicos. O objetivo de Lebreton era que a Escola de Belas Artes fosse uma reprodução da francesa École Royale Gratuite de Dessin (1767-1877), que, sob supervisão de Bachelier (mestre de decoração em porcelana na Fábrica de Sèvres), ensinava arte conciliando conhecimentos vindos dos ofícios e os métodos e objetivos das corporações respectivas. O público que lá estudava não provinha apenas das elites. Na França, essa escola atendeu aos anseios da forma de fazer burguesa (dos artistas) e forma de fazer do povo (artesãos). Contudo, aquele modelo conciliatório francês não foi implementado na Escola de Belas Artes no Brasil. Lebreton não conseguiu romper interesses locais contrários a esse modelo e a escola foi direcionada ao atendimento de elites locais e ao estudo da arte, sem inclusão de modos de fazer vindos dos ofícios:

"A Escola Imperial de Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica.

[...]

Em 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1879), baseado no ideário romântico, pretendeu revigorar a educação elitista que vinha tendo lugar na então denominada Academia Imperial das Belas-Artes através do contato com o povo. Pretendia sua reforma conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, o artesão e o artista [...]. A inclusão da formação do artífice naquela instituição era uma espécie de concessão da elite à classe obreira e por isso destinada ao fracasso.

[...]

Já o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1831-1911), criado em 1856 no Rio de Janeiro, mereceu de pronto um alto grau de confiança das classes menos favorecidas. Coube aos liceus de artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis no modelo do Liceu de Bethencourt da Silva, a tarefa de formar não só o artífice mas os artistas que provinham das classes operárias (MAE, [s.d], p.07).

A partir de 1870 alguns liberais defenderam que a arte deveria ser utilizada para formação de mão de obra e disseminaram a ideia de que o desenho deveria ser ensinado nas escolas. Segundo Mae (2011), foi esse o germe dos cursos de artes aplicadas em indústrias no Brasil.

Nos séculos XX e XXI passaram a conviver as duas possibilidades ideológicas de ensino da arte em nível superior: uma que incentiva o ensino da arte aplicada, outra mais identificável com propostas não “utilitárias” para a arte, parecendo ser a segunda predominante neste período.

Dessa forma, a formação profissional dos cursos superiores nem sempre estará de acordo com exigências do mercado de trabalho, ou de acordo com conhecimentos

profissionais, práticos (TARDIF *apud* REQUIÃO, 2002).

Considerando a especificidade das artes, em que a maior parte dos trabalhos são exercidos na modalidade informal, o distanciamento entre as competências e habilidades de formação e as competências e habilidades práticas provavelmente repousam na falta de certos conteúdos curriculares que contemplem a situação *sui generis* desses campos de trabalho. Ou seja, carecem também preparar os alunos a atuarem como profissionais autônomos ou empreendedores, por meio do ensino de conhecimentos específicos como inovação e criação de negócios, empreendedorismo e outros. Tais conhecimentos, por vezes, são apreendidos em escolas livres de arte, ficando à margem das atividades universitárias, como aponta Requião (2002), em estudo realizado sobre escolas livres de música.

Muito desse distanciamento pode estar atrelado ora ao receita de que a produção de conhecimento universitário seja comprometida com (ou tão somente) demandas de mercado – universidades tecnicistas<sup>32</sup> – ou ao receita da penetração do ensino de uma arte menos prestigiosa, tendo por pano de fundo uma visão dicotômica entre “arte pura” e “arte burguesa ou comercial” (BOURDIEU *apud* SALTURI, 2007, p.65):

Numa passagem de *As regras da arte*, Bourdieu fala sobre as lutas internas do campo artístico entre os defensores da “arte pura” e os da “arte burguesa” ou “comercial”. Ele diz que “...cada um visa impor limites do campo mais favoráveis aos seus interesses ou, o que dá no mesmo, a definição das condições da vinculação verdadeira ao campo (ou dos títulos que dão direito a condição de escritor, de artista ou de cientista) que é a mais apropriada para justificar por existir como existe (BOURDIEU, 1996, p. 253)” (SALTURI, 2007, p.65)

Nos campos artísticos, a tensão entre “arte pura” e “arte burguesa” ou “arte utilitária”, parece não ter sido superada. Essas lutas internas são comuns nos processos de consolidação de classes profissionais, de modo geral. É um aspecto importante que se leva em consideração no desenvolvimento dos atuais estudos da Sociologia das Profissões, diferentemente dos primeiros estudos que buscaram consolidar esse campo de conhecimento, para os quais mais interessava elencar categorias fixas que distinguiam as profissões das ocupações. Esse debate será retomado no capítulo que se segue e que versa sobre o tema da profissionalização.

---

<sup>32</sup> COVRE (1990).

#### 4 TEORIAS SOBRE PROFISSÃO E AS LIMITAÇÕES QUANTO AO ENQUADRAMENTO DE ATIVIDADES ARTÍSTICAS

[...] se arte é uma atividade reconhecida, transmitida, apreendida, organizada, celebrada, também o é porque, como toda a atividade, obedece a regras, a constrangimentos, insere-se numa divisão do trabalho em organizações, profissões, relações de emprego, carreiras profissionais (BECKER *apud* MENGER, 2005, p.8)

No capítulo anterior foram mencionados estudos no âmbito da Sociologia do Trabalho, bem como da Sociologia da Educação, que lançam as bases para as construções de algumas hipóteses para as análises de dados, que serão feitas no Capítulo 6. O quadro teórico aventado no capítulo anterior contribui sobremaneira para as hipóteses que versam sobre os dados relacionados à estrutura do mercado de trabalho e sobre os dados de normas gerais aplicáveis aos cursos superiores com interface artística.

Para a construção de hipóteses que pousam sobre a agência – expectativas profissionais e avaliações da instituição de ensino pelos atores no ambiente escolar – também é relevante expandir o debate sobre os temas profissão e empreendedorismo. Este capítulo se dedica ao primeiro tema – profissão – e o capítulo subsequente ao segundo – empreendedorismo.

Ao estudar densamente como os grupos se movimentam para consolidar espaços para o exercício de trabalhos em sociedade, a Sociologia das Profissões se desenvolve como um campo de estudos diferente da Sociologia do Trabalho, bem como da Sociologia da Educação, embora estabeleça diálogos com ambas:

Se o mercado é característica comum a qual são submetidos todos os grupos sociais, as profissões conseguem estabelecer regras diferenciadas para sua presença nessa instância da vida social. Se a educação escolar é base da socialização e hierarquização nas sociedades contemporâneas, os certificados acadêmicos tornaram-se importante instrumento de distinção dos grupos profissionais. Assim, mesmo quando utiliza recursos teóricos provenientes de outras áreas de pesquisa, como a sociologia da educação ou a sociologia do trabalho, a sociologia das profissões se estabelece como campo legítimo, autônomo e claramente delimitado (BARBOSA, 2003, p. 594).

No âmbito da Sociologia, existem ideias que parecem ter maior recorrência e/ou relevância nas principais correntes de pensamento que foram sendo desenvolvidas ao longo

dos séculos XX e XXI, sobre o tema das profissões. Citando duas dessas ideias, uma seria que a força para constituição de uma profissão está atrelada ao domínio de um conhecimento especializado, cujo ensino frequentemente é associado a instituições credencialistas. A segunda é que os profissionais buscam, por meio de certificações e barganhas políticas e jurídicas, estabelecer regras impeditivas a que outras pessoas exerçam as mesmas atividades que realizam.

Apenas com essas duas ideias já se pode antever a dificuldade de transpor abordagens genéricas sobre as profissões para os campos artísticos. Primeiro porque não é possível afirmar que o talento de um artista depende de certificações:

[...] a organização de saberes segundo o modelo profissional e a sua ligação a uma aprendizagem formal deparou-se, no domínio artístico, com uma longa persistência do modelo artesanal (aprendizagem na oficina/atelier), o que, efetivamente, dificultou a definição da identidade profissional dos artistas através do título escolar, diferentemente do que aconteceu para as profissões liberais (MENGER, 2005, p.36).

Em segundo, porque não se pode afirmar que artistas se interessam pelo controle do exercício das atividades artísticas, restringindo-as apenas a alguns credenciados<sup>33</sup>. Fora isso, em um Estado democrático o exercício da liberdade de expressão – mesmo na forma artística – não é vetada a ninguém.

Parece ser mais prudente que os estudos sobre os campos artísticos – e mesmo o estudo sobre a consolidação profissional em outras áreas de trabalho – deixem de perseguir a tentativa de criação de categorias estanques para definir uma profissão e se dediquem mais à abordagem dos processos, da movimentação de atores no sentido de consolidar campos profissionais:

[...] a questão da noção de profissão deixou de ser, no presente, um problema para a sociologia (Evetts, 2003b). As novas orientações de investigação sociológica, tanto europeias como anglo-americanas, admitem uma diversidade de noções, que contudo mantêm alguns traços comuns - referência a um domínio científico e correspondente posse de conhecimentos científicos e técnicos, obtidos após uma longa formação acadêmica, autonomia profissional, identidade própria e associações de pares. Noções que devem ser relativizadas em termos de coordenadas espaço-temporais. Mais do que procurar exaustivamente o que separa as profissões das outras ocupações, é analiticamente mais virtuoso dar relevo aos processos de (re) configuração das ocupações em geral (incluindo nestas as profissões) - em termos de organização, de estruturação interna, de relações de poder com o Estado, os clientes e outros agentes sociais - e às articulações das ocupações com as transformações

<sup>33</sup> “O desenvolvimento dos bens e serviços artísticos, a expansão e as transformações da organização das empresas culturais, a introdução das inovações técnicas e o movimento próprio das inovações estéticas concorrem para a segmentação cada vez mais precisa das especialidades e, no interior de uma mesma profissão, favorecem a diversificação das identidades profissionais e dos saberes em concorrência: é o processo de divisão horizontal (funcional) do trabalho por áreas de especialização e de “jurisdição”. (MENGER, 2005, p.64)

sociais mais amplas. (GONÇALVES, 2007, p.190)

Essa é uma tendência atual dos estudos sobre as profissões. O foco volta-se para os processos. Os elementos que caracterizariam as profissões (diferenciando-as de ocupações) para as correntes que precederam essa forma atual de estudo das profissões são, contudo, importantes pontos de observação a serem visualizados nesses processos.

Em linhas gerais, a Sociologia das Profissões surge no século XX, tendo sua agenda de pesquisa cada vez mais ampliada, ao longo do século XXI. Nas perspectivas de Angelin (2010), Goncalves (2007), Siqueira (2005) e Borges (2012) - autores que se dedicaram ao estudo das profissões - foram desenvolvidas, pelo menos, cinco importantes correntes: (i) funcionalista, (ii) interacionista simbólica, (iii) teorias mistas da profissões e as correntes (iv) sistêmica e dos (v) grupos profissionais.

Nas primeiras décadas do século XX, tendo como principais autores Talcott Parsons e Bernard Barber<sup>34</sup>, desenvolve-se o conceito de *autonomia funcional* que seria o *ponto central da tradição funcionalista*. Em sua obra “Os Donos do Saber”, Diniz (*apud* ANGELIN, 2010) defende que essa abordagem compreende que nem o capitalismo e nem a livre empresa estariam agora a moldar o perfil da sociedade industrial, mas sim o surgimento dos grupos profissionais, entendidos como categoria de trabalho superior e distinta da ocupação. Para a autora, as profissões na perspectiva funcionalista seriam caracterizadas por três atributos: “1) a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; 2) uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; 3) uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética” (DINIZ *apud* ANGELIN, 2010, p.3). Tais atributos, segundo esta linha, proporcionariam a autonomia, o controle e a auto regulação vinculadas ao domínio de uma profissão. Os grupos profissionais são quem estabelecem estes atributos.

A generalidade da corrente funcionalista – que enquadra profissões, sem considerar contextualizações e aspectos culturais particulares diferentes – foi o principal motivo de críticas que incidiram sobre ela: pesquisadores enfatizavam a necessidade de aprimorar o debate com abordagens histórico-comparativas. Haveria especificidades envolvidas na formação dos modelos profissionais anglo saxão e o europeu que não poderiam ser desconsideradas. Apontou-se, a exemplo, que o processo de constituição de campos profissionais na Inglaterra e nos Estados Unidos teriam passado por trajetórias políticas e históricas diferentes: o processo de constituição do profissionalismo teria tido uma menor

---

<sup>34</sup> Segundo Angelin (2010).

presença do Estado na Inglaterra, ao passo que este processo teria sido mediado pelo Estado na Europa.

Em meio ao movimento crítico, uma corrente sociológica se desenvolve na década de 1950, na Escola de Chicago, o Interacionismo Simbólico. Esta corrente permitiu outros entendimentos acerca da sociologia das profissões. Everett Hughes, autor que muito contribuiu naquele contexto, defendia que o processo de autonomia profissional estaria assentado em duas noções básicas: “o diploma e o mandato”. Segundo Dubar (*apud* ANGELIN, 2010), na perspectiva do interacionismo simbólico, o exercício profissional estaria condicionado à posse desses dois atributos distintos e que se referem, respectivamente: (i) ao “saber inconfessável, que se refere a autorização que o profissional possui para ouvir os segredos, informações embaraçosas ou “coisas culpabilizadoras de seus clientes e permanecer em sigilo absoluto” e (ii) “à necessidade da existência de instituições competentes para proteger o diploma e assegurar o mandato dos seus membros” (DUBAR *apud* ANGELIN, 2010, p.7). As instituições as que se refere Dubar impediriam o exercício da atividade profissional pelos não diplomados, portanto, destituídos de mandato.

Nesta concepção, de acordo com Dubar:

O diploma seria a licença, ou seja, a autorização legal para exercer uma atividade. Nesse sentido, a profissão só deve ser exercida pelos portadores dessa licença, excluindo, portanto, os não-portadores. Já o mandato seria a “obrigação legal de assegurar uma função específica” (DUBAR *apud* ANGELIN, 2010)

Esta abordagem é importante na medida em que desloca o foco da análise das características estruturais, para a busca de uma compreensão das relações sociais que, construídas entre os profissionais e clientes, seriam as responsáveis pelo fortalecimento do exercício profissional e pela autonomia dos territórios profissionais. As características destas relações, que incluem a presença de agências profissionais reguladoras do controle da atividade e do exercício da profissão, informariam as condições sobre as quais estariam calcados o exercício e a configuração dos campos profissionais.

Posteriormente, por volta das décadas de 1970 e 1980, surgem novas abordagens das profissões que se devolveram a partir da releitura de teorias clássicas da sociologia e, por isso, essas abordagens ficaram conhecidas como teorias mistas. Segundo Angelin (2010), pode-se dividi-las em três diferentes perspectivas: (i) de base econômica marxista; (ii) neweberiana e (iii) de poder.

Dos autores de base marxista vêm a leitura de que, por influência de processos sócio

econômicos, as profissões estariam passando por um processo de perda de sua autonomia. Na medida em que os profissionais substituem o exercício profissional, antes prestado de forma liberal no mercado, pela prestação de serviço assalariado no setor privado e no setor público, ocorreria a chamada *proletarização das profissões*, que submete os profissionais a “procedimentos típicos de ordem fabril”: “[...] fragmentação, padronização e rotinização das tarefas, controle hierárquico através de regras e regulamentos e avaliação de produtividade.” (DINIZ *apud* ANGELIN, 2010, p.9). Baseado em Toren (1975), Diniz explica que, segundo essa perspectiva, o processo de *proletarização* estaria sendo intensificado pela combinação dos efeitos: maior nível de especialização exigido para o exercício das profissões e o crescente número de inovações tecnológicas. Este combinado reforçaria o fenômeno de *desprofissionalização*, enfraquecendo:

[...] a autonomia e a autoridade profissionais, já que tendem a apresentar o conhecimento mais racional, preciso e específico, o que o torna mais susceptível a procedimentos padronizados e rotinas técnicas, diminuindo, portanto, a pretensão profissional de autonomia e de monopólio da prestação de serviços, já que tais pretensões assentam-se no conhecimento e no caráter não rotineiro das soluções. (DINIZ, 2001 *apud* ANGELIN, 2010, p.8).

A segunda perspectiva das teorias mistas trata do fechamento e do monopólio das profissões. Sua orientação é atribuída a Max Weber, portanto, seu autores são denominados neoweberianos. De acordo com esta perspectiva, a credencial e autorização legal para exercer uma profissão, que caracterizariam o fenômeno da profissionalização, devem ser compreendidas enquanto mecanismo excludente. Consiste numa estratégia de fechamento de certos domínios profissionais e tem o objetivo de “limitar e controlar a entrada em uma ocupação, com o objetivo de garantir ou maximizar o seu valor de mercado” (DINIZ, 2001, p.31 *apud* ANGELIN, 2010, p.9)

Nesta perspectiva, os domínios profissionais seriam constituídos por limites legais de atuação que, na maior parte do tempo, se veriam diante de disputas pela manutenção, ou pelo alargamento do seu limite profissional com outros domínios profissionais.

Portanto, nessa concepção as profissões seriam:

[...] ocupações particularmente bem sucedidas em seu projeto de fechamento com base em credenciais educacionais, e de controle das condições de mercado [...], garantindo legalmente, dessa forma, o monopólio na prestação de serviços profissionais (DINIZ, 2001, p.31). As profissões, além de envolver “fechamento” e monopólios profissionais, possibilitam também, a formação de jurisdições que são constantemente disputadas como “domínios profissionais exclusivos”. Segundo Diniz (2001, p.33), são as pretensões jurisdicionais que “fornecem o ímpeto e os padrões das formas organizacionais das profissões.” Como exemplo de disputas

jurisdicionais, por exemplo, “[...] nos Estados Unidos a dos ‘médicos regulares’ contra os homeopatas e herbalistas, a dos psiquiatras contra os neurologistas, a dos contadores contra os advogados (DINIZ, 2001 *apud* ANGELIN, 2010, p.9).

A terceira perspectiva oriunda das teorias mistas das profissões é desenvolvida pelo norte americano Eliot Freidson. Para este autor, a existência da autonomia do profissional estaria relacionada ao processo político e seria resultante de uma estratégia pela qual os agentes profissionais seriam capazes de mobilizar esforços e recursos, num determinado espaço de tempo histórico, para constituírem um campo de atuação profissional.

Segundo este autor, a profissão:

[...] consistiria num trabalho especializado, pago e realizado em tempo integral, que possui uma base teórica e está calcada no conhecimento técnico científico. As profissões têm como característica, ainda, controlar a divisão do trabalho, o mercado de trabalho e delimitar as fronteiras jurisdicionais. Tem função importante para manter a estrutura profissional as associações profissionais, o credenciamento, a licença, o registro e os cursos superiores (DINIZ *apud* ANGELIN, 2010, p. 9-10.).

Outro importante conceito desenvolvido pelo autor se refere ao que este denomina como “Reserva de Mercado”, que se refere à capacidade das profissões de controlarem espaços no mercado, na medida em que se revestem dos atributos da autorização (*atestado que certifica a sua competência e qualificação*) e da credencial, o diploma.

No entanto, a mais importante contribuição desenvolvida pelo Freidson, segundo Angelin (2010), foi o que ficou conhecido por “teoria do profissionalismo”, que envolve a ideia de importância do Estado para o reconhecimento de uma profissão e para a efetivação de sua autonomia. Tal concepção advém da crença de que o Estado seria a instância mais importante – e não exclusiva – de discussão, para endossar a constituição de um campo profissional.

Friedson ainda diferencia de que modos Estados com características diferentes intervêm de formas distintas nesse processo:

[...] em Estados passivos, não hierarquizados e mais participativos, as associações profissionais possuem mais autonomia, negociando uma divisão do trabalho com as outras instituições, criam reservas do mercado de trabalho, criam escolas que oferecem as credenciais de trabalho, etc. Já num Estado onde a burocracia serve como agente de grupos de interesse civil, ele age por si próprio e possivelmente funda e administra as instituições profissionais, mas aceita recomendações dessas instituições criadas por ele. Aqui ele pode criar arranjos corporativos e passa a selecionar uma associação que representa a profissão em seu conjunto. Este seria um “corporativismo societal”. Por sua vez, em um Estado autônomo e autoritário, surge uma espécie de corporativismo estatal, pois é a burocracia que formula e implementa as políticas do Estado. Aqui, a associação profissional é criada pelo Estado e representa a política estatal e ela só expressa a posição aprovada pelo Estado. Nesse sentido, as associações independentes não estão autorizadas a representar a sua profissão. (ANGELIN, 2010, p. 10 e 11)

Já citadas as principais definições sobre profissão em Freidson – terceira corrente aqui abordada, a partir da leitura do sociólogo português Carlos Manuel Gonçalves (2007) - adentra-se a quarta corrente, que parece elencar mais elementos para o reconhecimento do fenômeno da profissionalização.

Conhecida como sistêmica, essa corrente é caracterizada por promover o apanhado da teoria Funcionalistas, do Interacionismo Simbólico e das teses de Poder Profissional apresentadas anteriormente, numa nova roupagem teórica. Abbot, principal expoente dessa corrente, formula um novo quadro conceitual sobre as profissões e os processos de profissionalização nas sociedades capitalistas avançadas: a atenção dirige-se, em primeiro lugar, para a análise da natureza do trabalho dos profissionais (GONÇALVES 2007, p.185).

Segundo Abbot (*apud* GONÇALVES, 2007), os estudos sobre o profissionalismo deveriam propiciar condições importantes para a análise do trabalho dos profissionais, a forma como são mobilizados os conhecimentos produzidos nos espaços acadêmicos e as relações de conflito com outras profissões a propósito do controle das respectivas jurisdições. Gonçalves (2007) afirma que Abbot desenvolve uma leitura ecológica sobre as profissões, que aponta para um modelo sistêmico, calcado em seis eixos analíticos. O enfoque da análise é a observação inter-relacional de conflitos e disputas jurisdicionais entre as profissões. Seriam esses os eixos:

i) o conjunto de profissões constitui o que designa por “sistema de profissões” - concepção holística sobre o fenômeno profissional que valoriza a interdependência das relações entre as profissões; ii) a fixação das jurisdições é o objectivo primeiro do desenvolvimento das profissões, o que concorre directamente para uma permanente conflitualidade interprofissional; iii) o conhecimento formal, de natureza abstracta, controlado monopolisticamente por uma profissão é o seu elemento definitório principal e, em simultâneo, o seu primeiro recurso no seio daquela conflitualidade; iv) as profissões não são homogêneas, apresentam-se diferenciadas internamente em grupos ou segmentos, de acordo com as situações de trabalho, mas também em instituições de ensino e de controlo; v) as profissões são sujeitas a mudanças produzidas por forças internas (em que predomina o incremento de novos conhecimentos científicos) e por forças externas (evolução tecnológica e alterações nas organizações), que conduzem a mutações na sua legitimidade social e poder; vi) o poder da profissão é fundamental para manter a respectiva jurisdição e decorre da capacidade de dominação face a outros grupos profissionais, ao Estado e aos clientes ou empregadores (ABBOT *apud* GONÇALVES, 2007, p.186).

A ênfase é que as profissões estão em uma situação de constante transformação e mudança, em que atuam forças internas e forças externas que as conduziriam ao processo de legitimidade social e de poder:

Mais recentemente, Dubar (2003:51) tentando ultrapassar a querela sobre a definição defende, em substituição do termo profissão o uso de grupo profissional - “un ensemble flou, segmenté, en constante évolution, regroupant des personnes exerçant une activité ayant le même nom dotée d’une visibilité sociale et d’une légitimité politiques suffisantes, sur une période significative”. Tal opção expressa bem as dificuldades que subsistem na sociologia europeia, não enfileirada totalmente com as abordagens anglo-americanas, para produzir um instrumental conceptual que seja heurísticamente válido. Entre nós, no estudo realizado sobre o associativismo profissional (Freire org, 2004: 6), é apresentado um conceito de profissão baseado em diversos tópicos: “nível de qualificação média ou superior, assente em formação inicial correspondente ou em qualificações informais de longa aprendizagem; diferenciação e especificidade técnica ou científica permitindo algum grau de autonomia profissional e responsabilidades de enquadramento ou coordenação de actividades no domínio em causa; auto-identidade social mínima do grupo em questão; reconhecimento formal pelas entidades públicas administrativas, pelo mercado ou pela prática social”. Conceito que assume uma natureza enumerativa, necessária quando se pretende a sua operacionalização num estudo comparativo, como é o caso, e abrangente, não se confinando, portanto, aos grupos profissionais mais sedimentados na sociedade portuguesa (GONÇALVES, 2007, p.190).

Essa abordagem parece ser a que mais se adequa ao estudo dos campos artísticos e guarda pertinência aos esforços que Pierre Menger (2005), referencial teórico fundamental no presente estudo, faz para estudá-los. Afinal, é um autor que compreende a dificuldade de empregar o termo profissão – quando identificada como uma categoria de certas características fixas, ou pouco mutáveis, ou, de certa forma, universalizantes, definida assim por boa parte da literatura de fonte anglo-saxônica – para os trabalhos que artistas desempenham.

Em seguida, mobilizando os autores Arruda (2009); Borges (2012) e Siqueira (2005) clareia-se a discussão.

De acordo com a leitura que Arruda (2009) faz da obra de Eliot Friedson “Pourquoi l’art ne peut pas être une profession” (1994), o tipo ideal de profissão, no mundo democrático capitalista, fornecido por esse autor (Friedson), não abrange as características das profissões artísticas e, por isso, seria analiticamente inadequado para a consideração daquelas enquanto profissões. Friedson (*apud* ARRUDA, 2009) enxergaria as atividades artísticas longe do entendimento que tinha acerca das profissões. Os principais elementos distanciadores seriam, para ele “os riscos e incerteza da atividade que, a não ser que por outra fonte de renda – como uma herança, um cônjuge com emprego convencional, por exemplo, o artista está fadado a ganhar seu sustento de outras fontes de trabalho que não a sua arte” (ARRUDA, 2009, p.15). Sobre o processo de fortalecimento profissional dos artistas, assim se manifestou<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> Friedson se referia a profissionalização com um processo em que uma ocupação se torna autônoma, adquirindo estabilidade no mercado de trabalho, além de status, prestígio. “Para tanto, é necessário que haja o reconhecimento de sua importância, tanto pela sociedade como pelo Estado” (FRIEDSON, 1994 *apud* ARRUDA, 2009, p.14)

[...] pode ser a arte considerada uma profissão? Para que a resposta fosse afirmativa, segundo o autor, a arte deveria ser aprendida na escola como “ciência” e seus praticantes deveriam ser capazes de avaliá-la com referência em critérios (FRIEDSON *apud* ARRUDA, 2009, p.14).

Este é um posicionamento que parece querer submeter a forma como as atividades artísticas são produzidas e difundidas socialmente à forma como as atividades científicas o são, a fim de conceder às primeiras o *status* de profissão. Contudo, como já visto em capítulo precedente neste estudo, arte e ciência, embora frequentemente unidos pela ideia de “atividades intelectuais”, possuem, cada qual, particularidades, dificultando a aplicação da proposição de Friedson.<sup>36</sup>

A melhoria analítica dos campos profissionais artísticos proposta por Menger (2005) está justamente em ultrapassar essa relação que subordina as regras do fazer e acontecer a arte às regras de como se faz e acontece a ciência em sociedade, como se fossem os pontos comuns entre essas áreas a condição determinante para afirmar que as atividades artísticas seriam profissões.

Para Borges (2012), a abordagem de Menger (2005) reposiciona a dimensão do trabalho na contemporaneidade: o trabalho enquanto forma de atividade que se insere em novos modelos de produção e novas referências de emprego engendradas pelas mutações do capitalismo, que prescinde, de maneira cada vez mais ampla, da criatividade e do labor intelectual. Diante dessas premissas, as atividades profissionais artísticas seriam enquadradas como protótipo futurista não só do trabalho, mas também das profissões. Assim, os artistas seriam a possível encarnação do profissional do futuro, visto que, atualmente, tais mudanças representariam o novo tipo ideal exigido pelo mercado capitalista, cada vez mais incerto e instável para os trabalhadores de todas as profissões (SIQUEIRA, 2005, p.492).

Segundo a leitura de Siqueira (2005), as principais características das atividades laborais artísticas apresentadas por Menger e que encontram correspondência com os elementos caracterizadores das profissões de um modo geral, no cenário pós industriais seriam: 1) hiperflexibilidade da mão de obra; 2) fim das formas de controle e hierarquização; 3)

---

<sup>36</sup> Esta afirmação atribuída a Friedson tem em si uma contradição lógica. Implica reconhecer que, de modo geral, apenas serão considerados profissionais os grupos de trabalhadores cujos conhecimentos que manipulam para o exercício de suas atividades sejam ensinados em escolas. Fora isso, os critérios para o ensino da arte pode variar bastante, muito mais do que os de ensino da ciência. Afinal, os próprios fundamentos para o ensino das artes são extremamente diversos. No âmbito das escolas primárias e secundárias brasileiras o ensino da arte tem sido justificado a partir de argumentos vários, usados isoladamente ou combinados, quais sejam: necessidade de práticas de aplicação na indústria e no trabalho; reforço da identidade nacional; valorização da livre expressão e liberação emocional; desenvolvimento da inteligência; necessidade de reconhecimento de identidades culturais, dentre outros (MAE, 2011).

valorização e desenvolvimento do indivíduo; 4) descoberta do talento como fator complementar de produção; 5) o fim de um sentimento de alienação dado a anulação da concorrência entre a vida o trabalho. “Segundo o autor, o artista e o trabalhador dos tempos pós-industriais fundiriam, em uma e mesma figura, o criativo” (SIQUEIRA, 2005, p.492)<sup>37</sup>.

Os estudos de Menger<sup>38</sup> estimulam a busca por novos caminhos teóricos e metodológicos para a compreensão do trabalho e das profissões artísticas, inclusive para o tema do empreendedorismo artístico – assunto bastante atrelado à condição específica dos campos artísticos, que é da predominância do exercício informal das atividades<sup>39</sup> - e sua penetração como valor associado às atividades profissionais das artes, nos mais diversificados grupos e instituições, incluindo possivelmente, nos meios acadêmicos.

---

<sup>37</sup> Não é possível afirmar que haveria, junto a esses atributos, embutidas melhores condições de vida aos trabalhadores. A precarização das relações de trabalho no mundo contemporâneo podem ser, na visão de Antunes (2008), camufladas por discursos e/ou práticas que enaltecem práticas de flexibilização e de atribuição ao trabalhador de responsabilidades sobre a atividade produzida.

<sup>38</sup> Além de outros autores como Guimarães (2011), dedicada a compreender o fenômeno do empreendedorismo em abordagem não subordinada ao filtro da categoria “precarização do trabalho”, abrindo espaço para desenvolver, dentre outros temas, formas de ascensão e mobilidade social por meio do “empreender”.

<sup>39</sup> Nas palavras de Menger (2005, p.101): um laboratório da flexibilidade.

## 5 EMPREENDEDORISMO E SUA VERTENTE CULTURAL

Em lugar de uma simples divisão do trabalho, aquela de que Marx fazia a base do seu processo de trabalho alienado, nós compreendemos as dimensões plurais daquilo que, no âmago do trabalho reputado considerado como expressivo, age no sentido da diferenciação horizontal, da individualização, mas também da comparação vertical e da cotação portadora de desigualdade (MENGER, 2005, p.131)

O objetivo desse capítulo é demonstrar como a literatura expande o sentido de aplicação dos termos empreender, para além do universo daqueles que constituem uma pessoa jurídica formalizada com o objetivo de lucro – dos empresários – fazendo abranger também os trabalhos de autônomos e *free lancers*. Além disso, mostra como o empreendedorismo é um tema que pode ser estudado em diversas perspectivas. Também apresenta a vertente de estudos chamada empreendedorismo cultural, que trata especificamente do empreendedorismo nos campos artísticos.

De início, deve-se deixar registrado que não existe um consenso sobre a origem dos termos empreender e empreendedorismo. O termo empreender parece ter sido utilizado pela primeira vez no século XVI, designando o capitão que contratava soldados mercenários para servir ao rei. No século XVIII o termo (*entrepreneurs*) teria passado a designar agentes econômicos responsáveis por induzir técnicas agrícolas inovadoras ou por investir recursos na indústria<sup>40</sup>. Na atualidade, o teórico clássico do qual decorre a mais conhecida teorização sobre os empreendedores é o economista e cientista político austríaco Joseph Schumpeter (1961). Como já descrito em capítulo antecedente, o autor definiu a figura do que chamamos correntemente como “empreendedor” como o agente indutor de inovações, indispensável no contexto capitalista. Não seria aquele que insere capital necessariamente, mas o que promove inovações<sup>41</sup>.

A grande profusão da teoria de Schumpeter talvez explique porque a maior parte dos

<sup>40</sup> MARTINELLI *apud* LEITE; MELO (2008)

<sup>41</sup> Mas não existe consenso em torno da origem do termo. Nesta citação, é descrita outra origem do termo: “A palavra empreendedor (*entrepreneur*) tem origem francesa e quer dizer aquele que assume riscos e começa algo de novo. Richard Cantillon (1680-1734), escritor e economista francês do século XVII, é considerado como um dos criadores do termo empreendedorismo. Cantillon foi um dos primeiros a diferenciar o empreendedor (aquele que assume riscos), do capitalista (aquele que fornecia o capital)”. (FERREIRA, [s.d.] )

estudos sobre empreendedorismo é desenvolvido em pesquisas que o abordam como geração de riquezas econômicas (CORA e DAVEL, 2014).

Mas existem outras possíveis abordagens do tema: valor das atividades sociais (SPINOSA *et al.*, 1997; STEYAERT; HJORTH, 2006)<sup>42</sup>, culturais (ELLMEIER, 2003; DIMAGGIO, 1982)<sup>43</sup> e artísticas (SCHERDIN; ZANDER, 2011)<sup>44</sup>.

Portanto, as teorias de base econômica sobre o empreendedorismo e os estudos do tema enquanto geração de riqueza dividem espaço com outro tipos de abordagens do mesmo assunto. Guimarães (2015) sintetiza algumas dessas abordagens. Segundo ela, existem as teorias de base comportamental, que buscam identificar quais elementos caracterizam o comportamento dos agentes empreendedores, algumas se dedicam, especialmente, a compreender características psicológicas, que os diferenciam de outras pessoas, sendo McClelland um dos principais expoentes. As críticas a essa vertente acusam-nas de mitigar a discussão de outras influências na decisão de empreender – como experiências prévias, contatos familiares etc. Guimarães (2015) ressalta ainda as teorias de base social, que trabalham com a perspectiva de como convicção religiosa, influência familiar, círculo pessoal de amigos e professores, trajetória de vida (migração forçada, desemprego e demissões) podem impulsionar o empreendedorismo. Seriam expoentes desse grupo Baygrave (1997), Shapero e Skol (1952), Young (1971) e Weber (1982)<sup>45</sup>. A autora (2015) menciona ainda a existência dos estudos que abordam a relação entre empreendedorismo e o desenvolvimento de políticas públicas e infraestrutura industrial de países (CROMIE, 1988; VAN DE VEM, 1993; FERRAZ, KUPFER; HAGUENAEUR, 1997; GATEWOD, 1997; PUGA, 2000; ZINGER, LEBRASSAEUR; ZAMIBBI, 2001), bem como os estudos que investigam de que forma se dá o acesso a financiamentos e créditos para fomento a criação de novos negócios (GEM; 2000)<sup>46</sup>.

É possível afirmar que o estudo do empreendedorismo está atrelado à necessidade de entender os motivos que levam alguém a iniciar seu próprio negócio, bem como entender melhor os impactos gerados em sociedade. E, considerando que valores impulsionam indivíduos e coletivos à ação, refletir sobre o empreendedorismo como valor - ou, como ideologia- é também fundamental:

---

<sup>42</sup> CORA; DAVEL (2014).

<sup>43</sup> Ibidem, 2014.

<sup>44</sup> Ibidem, 2014.

<sup>45</sup> GUIMARÃES (2015).

<sup>46</sup> Ibidem, 2015.

Os valores podem ser vistos como concepção, explícita ou implícita do que os indivíduos ou grupos consideram como desejável, e em termos de que ele ou eles selecionam, dentre modos avaliáveis de alternativas, os meios e fins de ação (...) os valores começam a ser adquiridos muito cedo na vida das pessoas, são transmitidos pelos pais, professores e outras pessoas significativas do ambiente circundante.  
(...)

Descrever valores passa por um entendimento melhor da cultura nas organizações.  
(TORTATO, [s.d], p.02).

Estudar o empreendedorismo nesta perspectiva é particularmente relevante no contexto brasileiro, em que são rarefeitos os estudos com essa tônica. Isso porque existe um pensamento crítico que apregoa que o empreendedorismo seja utilizado para fins de reforço da precarização do trabalho, camuflada de um discurso de enaltecimento da figura do “empreendedor”.

Um dos expoentes dessa corrente crítica é o sociólogo Ricardo Antunes (2008), tendo um trecho representativo de seu pensamento no artigo assinado por ele, “*Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho*”, destacado abaixo:

O trabalho estável torna-se, então, quase virtual, uma vez que estamos vivenciando a erosão e mesmo corrosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX e vendo sua substituição pelo trabalho terceirizado, flexibilizado, pelas formas de trabalho *part time*, pelo “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “terceiro setor”, expressões cada vez mais frequentes do que poderia ser denominado, anteriormente, como *trabalho atípico* (ANTUNES, 2008, p.22).

Em outra passagem, o autor complementa:

As “cooperativas” criadas pelas empresas têm, então, sentido contrário ao projeto original das cooperativas de trabalhadores, uma vez que são verdadeiros empreendimentos patronais para destruir direitos e aumentar ainda mais as condições de precarização da classe trabalhadora. Similar é o caso do empreendedorismo, que cada vez mais se configura como assemelhado a uma forma oculta de trabalho assalariado e que permite a proliferação, neste cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, das mais distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa. É neste quadro de precarização estrutural do trabalho que os capitais globais estão exigindo dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente após 1930, quando se toma o exemplo brasileiro. Tudo isso em plena era do avanço techno-científico que fez desmoronar tantas (infundadas) esperanças otimistas. Isso porque, em pleno avanço informacional, amplia-se o mundo da informalidade.  
(ANTUNES, 2008, p.22)

Para este pensamento, o empreendedorismo é reflexo negativo do domínio do

capital sobre a força de trabalho, de modo a colocar trabalhadores em situações de vulnerabilidade enquanto prestadores de serviço. Passam a não ter cobertura de direitos trabalhistas, quando se tornam prestadores de serviços sem carteiras assinadas, ou “empreendedores”.

Em que pese a contribuição que exerce para a compreensão de vários processos laborais e, sobretudo, para a construção de uma crítica social contemporânea, essa linha de pensamento é calcada em uma noção de imutabilidade dos direitos trabalhistas como se conhecem hoje. A concepção que se tem dos direitos trabalhistas na atualidade inexistiam nos anos iniciais das primeiras décadas do período industrial, no século XIX. Passaram a existir justamente como resultado de transformações sociais, econômicas e políticas que foram mediadas, em grande parte, pela constituição de novos arranjos societários / institucionais / jurídicos. Tais arranjos estiveram, desde então, determinados pela forte influência desse mesmo capital, sob a forma da livre iniciativa dos sócios capitalistas, que se conjugou a reconfiguração do trabalho, com o surgimento do proletariado que, além da liberdade de determinação de comercialização de sua mão de obra, passou a demandar novos direitos sociais. Assim, as novas configurações do trabalho, em especial o fenômeno da flexibilização – que tem sido tomada às vezes como sinônimo de precarização – pode significar também a contextualização de novos engendramentos e expectativas dos trabalhadores, o que implicará em novas reivindicações que poderão ser distintas das reivindicações que deram origem aos direitos trabalhistas no contexto industrial<sup>47</sup>. Essa constatação geralmente causa desconforto pelo risco de ser utilizada como pretexto para legitimar ações em sociedade contrária aos direitos trabalhistas que se conhecem hoje e, como consequência, submeter pessoas a condições de trabalho piores das que existem.

Fora isso, a identificação do empreendedorismo como sinônimo de “precarização” perde poder explicativo quando se analisa que:

---

Face à diversificação do assalariado, o trabalho independente parece ter vindo a

<sup>47</sup> No atual contexto da transformação da organização do trabalho e de mudanças ocorridas no mercado do trabalho: Tudo acontece como se a definição jurídica e econômica das formas de emprego – trabalho temporário, prestação de serviços, tempo dividido, combinação de estatutos pela pluri-atividade, com vinculação emprego-reforma, etc. – pudesse escrever-se como uma distribuição de características combináveis de várias maneiras: contrato salarial, mas com vários empregadores sem ligações entre si, contrato salarial com empregadores dividindo a gestão e o emprego do pessoal que partilham entre si, contrato salarial pontual com empregadores, pelo intermédio de uma sociedade de prestação de serviços, etc. Estas combinações em número crescente gerariam um *continuum* de situações desde assalariado quase tradicional até à independência pura. Os indivíduos poderiam encontrar, em função das suas dotações, preferências e capacidades, a associação mais adequada entre as suas competências profissionais e uma das fórmulas situadas no *continuum*, podendo percorrer em seguida o *continuum* das posições ao ritmo das suas experiências em vários dos estados considerados (MENGER, 2005, p.120).

construir um polo em declínio, só marginalmente contaminado pela assimilação de algumas profissões independentes a atividades assalariadas (jornalistas, artistas mandatários, comerciais, dirigentes de empresas). A erosão contínua da população agrícola teve um peso importante sobre esta evolução. No entanto, as pesquisas científicas que anunciam um novo fôlego do espírito empresarial, e um gosto manifesto para a independência no trabalho por parte das novas gerações, propõem-nos uma imagem bem diferente da do declínio (MENGER, 2005, p.117)

Neste sentido, há a pesquisa que Esley<sup>48</sup>, que verificou que trabalhadores *high tech* na China, após mudanças políticas em 1999, estariam paulatinamente fazendo uma transição: abandonavam postos de trabalhos antigos para empreender. O autor afirmou que, além de efeitos das mudanças políticas, haveria também efeitos de mudanças culturais e psicológicas, que justificariam estas decisões por parte daqueles.

Outra pesquisa, realizada em Montreal, constatou a preferência deliberada de profissionais no setor de multimídia pelas oportunidades em que poderiam exercer trabalhos em ambientes propícios ao bom relacionamento com os colegas. Ou seja, coloca em relativa posição o argumento de que trabalhadores preferem as recompensas econômicas na escolha de como exercerão suas profissões e, sendo assim, podem assumir posições profissionais mais frágeis, informais, mesmo diante da possibilidade de ganharem menos. (TREMBLAY, 2008)<sup>49</sup>.

Em Hualde e Micheli<sup>50</sup>, verificou-se que trabalhadores que produzem *softwares* preferiam a flexibilização de seus trabalhos, inclusive pagamentos por projetos, em lugar de salários mensais e contratos formais de trabalho.

Estes estudos corroboram com 1) uma crítica aos autores que não consideram elementos de ordem cultural e subjetiva que “levam as pessoas a internalizar fatores como riscos e incerteza, integrando-os aos seus projetos” (GUIMARAES, 2011, p.04); 2) o reforço da importância de se relevar estes pontos para se pensar o cenário atual, cujo crescimento e competitividade econômicos hoje dependem mais do conhecimento, matéria prima que gera inovações, do que dos fatores clássicos como capital, trabalho e terra (ROMER, 1986)<sup>51</sup>:

[...] a incerteza acompanha a atividade do empreendedor e os resultados de suas ações dependem de condições contingentes que são indeterminadas. Lucros e ganhos fazem parte de seus projetos mas não como um objetivo imediato. Essa forma, seus valores não podem ser identificados com os valores ditos burgueses (Guimarães, 2011, p.12).

---

<sup>48</sup> *Apud* GUIMARÃES, 2011.

<sup>49</sup> *Ibidem*, 2011.

<sup>50</sup> *Ibidem*, 2011.

<sup>51</sup> *Ibidem*. 2011.

As citações de Guimarães (2011) ampliam a perspectiva do empreendedorismo, visto por muitos apenas com uma das facetas da precarização do trabalho. Essa restrição em relação à compreensão do empreendedorismo estaria associada a um contínuo esforço de denúncia das desigualdades sociais no país. Mas, como lembra a autora, crítica social e pesquisa são esferas diferentes, com metodologias próprias de realização e diferentes em objetivos de existência. E essas metodologias e objetivos acabam sendo confundidos, gerando a recorrência, nas pesquisas, da conotação negativa acerca dos temas mercado e empreendedorismo. Deixa-se de ver, porém, dentro do tema do empreendedorismo, as “novas éticas de trabalho” e deixa-se de ver, dentro do tema mercado, as variadas formas de realização de cooperação, ascensão e mobilidade social que também ocorrem através deste. Guimarães (2011) defende o alargamento das agendas de pesquisas sobre o empreendedorismo e mesmo sobre o mercado, portanto.

É necessário o desenvolvimento de pesquisas dedicadas a compreender o empreendedorismo “como processo emancipatório com potencial de mudança mais amplo”, envolvendo “indivíduos que se engajam em ações empreendedoras por motivações outras que não o dinheiro” (RINDOVA; BARRY; KETCHEN *apud* BARLACH, 2011, p.120), em que a liberdade e autonomia apresentam-se como centrais na compreensão dos motivos que levam a empreender.

Aqui vale mencionar que essa liberdade e autonomia, ou ainda, escolha por empreender tem sido apontada como explicativa do nível de desenvolvimento entre países. A relação entre desenvolvimento e empreendedorismo tem sido apontada da seguinte forma pela literatura: existe uma coincidência entre maior desenvolvimento naqueles países em que é comum “escolher” empreender, do que nos países em que se empreende por necessidade. (GUIMARÃES, 2011; BARLACH, 2011; SOUZA; JUNIOR, 2011; SARFATI, 2011; ROCHA, 2014). A ênfase recai, portanto, no motivo pelo qual se empreende: se é reflexo da ausência de empregos disponíveis ou se traduz em uma escolha, uma identificação de oportunidade<sup>52</sup>.

Estudando o desenvolvimento de países a partir desta dicotomia, Souza e Junior (2011) analisaram indicadores de empreendedorismo divulgados pelo *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) – apoiados na *Total Entrepreneurship Activity* (TEA)<sup>53</sup> e o Índice de

---

<sup>52</sup> Para aqueles que entendem que o empreendedorismo é meramente uma ideologia que beneficia grandes produtores, analisar os motivos que levam alguém a empreender seria o mesmo que vislumbrar o empreendedorismo como ideologia, porém no nível individual.

<sup>53</sup> O TEA trabalha com três principais taxas: 1) Taxa de Empreendedorismo em Estágio Inicial, 2) Taxa de Empreendedorismo por Necessidade; 3) Taxa de Empreendedorismo por Oportunidade. (Rocha, 2014).

Desenvolvimento Humano (IDH). Eles verificaram que, para países desenvolvidos, havia uma relação positiva entre empreendedorismo e desenvolvimento, o que não ocorria para os demais países. Os autores justificaram essa diferença informando que no grupo dos países desenvolvidos, o empreendedorismo existente predominantemente seria o de “oportunidade”, diferente dos demais, em que o empreendedorismo provavelmente seria o de “necessidade”. Isso seria um indicativo, segundo eles, de que o contexto e habilidades dos atores que empreendem “por oportunidade” são mais propícios ao êxito de empreendimentos, refletindo também no melhor desempenho dos países em que esses empreendimentos nascem.

Outra pesquisa que analisou a relação entre desenvolvimento e empreendedorismo que merece ser referenciada é a de Sarfati (2011). Nela, averigua-se o papel das micro, pequenas e médias empresas no desenvolvimento econômico de países em perspectiva comparada: Brasil, Canadá, Chile, Irlanda e Itália. O autor verificou que nos países desenvolvidos as micro, pequenas e médias empresas são responsáveis pela geração de 50% do Produto Interno Bruto (PIB) e por 60% da força de trabalho. Já em países emergentes os Percentuais seriam menores: 10% e 30%, respectivamente. O autor ressaltou que a diferença pode ter explicação na literatura que distingue empreendedores “de alto impacto” e “trabalhadores por conta própria”, informando que aqueles são geradores de mais valores econômicos que estes.

A literatura proveniente da Administração debate se os empreendedores por necessidade devem ser incluídos nas taxas de mensuração de empreendedorismo nos países. O ponto deste questionamento está na motivação do agente. Se o empreendedorismo foi uma imposição a certos agentes, ante a ausência de postos de trabalhos formais, incluí-los nestas taxas dificultariam análises refinadas sobre desenvolvimento e empreendedorismo (CARRÃO, JOHNSON E MONTEBELO, 2007 *apud* ROCHA, 2014). Eles afirmam que a visão ideal do empreendedorismo por oportunidade – ou do empreendedor descrito em Schumpeter (VALE, WILKINSON, AMÂNCIO, 2008; CUNHA *et al.*, 2009; FOO, 2009 *apud* ROCHA 2014), não equivale apenas ao ato de um agente abrir uma empresa, pois não necessariamente ela vem acompanhada de processos criativos no setor econômico em que se insere. O problema então estaria no fato de desconsiderar a inovação como item fundamental para plena caracterização do empreendedorismo por oportunidade (FERNANDES; SANTOS, 2008; MACIEL, 2009; SHANE, VENKATARAMAM, 2000 *apud* ROCHA, 2014).

Esse conjunto de debates, muitos provenientes da Administração, devem ser considerados para a análise dos campos desempenhados em trabalhos artísticos que, num sentido amplificado da palavra, apresentam-se como empreendedores, predominantemente: trabalhadores autônomos, *free lancers* ou empresários. Contudo, é difícil definir, para o

campo artístico, como o empreendedorismo deve ser analisado com base nessa dicotomia<sup>54</sup>. Ou seja, é de se considerar a possibilidade de existência de uma internalização da preferência por empreender por aqueles que atuam ou atuarão nos campos artísticos. Mas não se pode desprezar também que a não disponibilidade de postos de trabalho formais que absorvam razoavelmente uma boa quantidade daqueles que se dedicam às artes os façam empreender, por necessidade.

Menger (2005) faz uma leitura dos campos de trabalho artístico, que parece considerar essas duas motivações do empreender – necessidade e oportunidade. Como já debatido em outros momentos deste estudo, sua tese é a de que o artista teria antecipado a idealização do trabalhador contemporâneo, no contexto capitalista de hoje: flexível, afeito a riscos, recebendo por projetos, altamente motivado, dentre outras características. Assim, o artista também estaria afastado de garantias trabalhistas, pautadas na possibilidade de exercício de direitos inerentes às relações formais de trabalho como salário mínimo, descanso remunerado, auxílio em razão de adoecimento do trabalhador etc.

Na literatura existe uma expressão que tem designado os estudos cujas temáticas versam sobre o empreendedorismo nos campos artísticos: o “empreendedorismo cultural”.

Empreendedorismo Cultural é uma expressão abrangente e, em termos de estudos, predominam as abordagens funcionalistas e positivistas nas pesquisas nesta área (CORA; DAVEL, 2014), embora existam outras perspectivas como construção social (CALAS et al., 2009; DOWNING, 2005; LINDGREN; PACKENDOR, 2009; STEYAERT; HJORTH, 2006 *apud* CORA; DAVEL, 2014), discursiva e identitária (FLETCHER, 2007; 2003; HJORTH; STEYAERT, 2004; JONES et al., 2008 *apud* CORA; DAVEL, 2014); MARTENS et al. 2007; MELLO; CORDEIRO, 2010 *apud* CORA; DAVEL, 2014), criativa (HJORTH, 2004 *apud* CORA; DAVEL, 2014), emancipatória (RINDOVA et al. 2009 *apud* CORA; DAVEL, 2014), estética e artística (HJORTH; STEYAERT, 2009; BARRY, 2011; LINDQVIST, 2011; SCHERDIN; ZANDER, 2011 *apud* CORA; DAVEL, 2014).

Cora e Davel (2014) afirmam a necessidade de construção de uma agenda de pesquisa sobre o empreendedorismo cultural. Delimitam três linhas<sup>55</sup> como grandes áreas de investigação, reproduzidas no quadro abaixo:

<sup>54</sup> A dicotomia pode ter mérito metodológico, pois auxilia a análise de dados relativo ao sucesso ou insucesso de setores da economia. Contudo, dificulta fazer análises complexas, como no caso das artes. Em nossa concepção, seria limitador enquadrar os empreendimentos de atividades artísticas em um dos dois polos.

<sup>55</sup> Nas três linhas, os autores afirmam, existe a tensão entre simbólico e comércio, que constituem em forças e motivações a serem administradas por artistas. O ideal de pesquisa em empreendedorismo cultural, segundo eles, é perpassar pelas três linhas para desenvolvimento de análises: a cultura como recurso, como processo e como produto, pela mútua influência que possuem entre si. (CORA; DAVEL, 2014)

**Quadro 1: Abordagens sobre empreendedorismo cultural e seus desafios**

<b>Cultura como</b>	<b>Empreendedorismo Cultural</b>	<b>Principais pesquisas</b>	<b>Campos Disciplinares</b>	<b>Desafios</b>
Recurso	Mobilização retórica da cultura para convencer parceiros a aderir a Empreendimentos arriscados	O poder retórico de persuasão das histórias ( <i>storytelling</i> )	Cultura organizacional  Semiótica	Integrar conhecimento sobre o consumo cultural (marketing e antropologia do consumo) na mobilização simbólica  Politizar e estetizar a mobilização simbólica
Processo	Mobilização da cultura para questionar entendimentos vigentes, criando e legitimando novos empreendimentos simbólicos	Mudança cultural  Identidade Cultural  Estilo de vida	Cultura organizacional  Estudos Culturais Indústrias criativas	Integrar conhecimento sobre a criação de valor simbólico (sociologia da arte) na materialização simbólica.  Estetizar e corporalizar a materialização simbólica
Produto	Criação e difusão de produtos simbólicos que ao serem consumidos contribuem para transformar a cultura de uma sociedade	Crítica cultural  Inovação como Produto	Sociologia da Cultura  Indústrias Culturais  Semiótica	Integrar conhecimento sobre o consumo cultural (marketing e antropologia do consumo) e valor simbólico (sociologia da arte) na consolidação simbólica  Politizar a consolidação simbólica (o valor social do produto)

Fonte: Reprodução da Figura 1 - Modelo Integrado de Empreendedorismo Cultural de Cora e Davel (2014).

Pela leitura do quadro acima, a segunda linha de pesquisa parece ser a que mais se aproxima da proposta do presente estudo. Ela engloba análises sobre os trabalhos de artistas, o engendramento desses em instituições diversas e análises sobre indústrias criativas etc.

Em afinidade com essa linha, o presente estudo mobilizou os autores e teorias tratados no presente capítulo e nos capítulos precedentes. Os capítulos 2 e 3 enfatizam aspectos da estrutura de mercado de trabalho para os campos artísticos. No capítulo 2, comparações entre a forma como se desenvolvem os trabalhos científicos e a forma como se desenvolvem os trabalhos artísticos, bem como a descrição da tese de Menger - do artista como encarnação do trabalhador do futuro contribuem para o entendimento das especificidades dos trabalhos artísticos frente a trabalhos exercidos em outras ocupações. Ao trazer o debate da teoria do capital humano e algumas de suas principais críticas no capítulo 3, mostra-se a importância de verificar, diante das particularidades dos trabalhos artísticos, se existe a aplicabilidade desta teoria para as ocupações que envolvem conhecimentos e habilidades artísticas. Nos capítulos 4 e 5, aspectos sobre a agência também passam a ser explorados. O capítulo 4 perpassa por algumas das principais correntes teóricas sobre o profissionalismo, mostrando que mais importante que tentar estabelecer categorias fixas para definir as profissões (em uma tentativa de distingui-las das ocupações), é buscar compreender o engendramento de meios e recursos

utilizados por pessoas para o fortalecimento de grupos profissionais. No capítulo 5 discute-se o empreendedorismo para além de uma abordagem econômica, favorecendo o entendimento de que a preferência dos atores pelo tipo de ocupação é um aspecto que deve ser considerado nas análises de planejamento de carreiras ou expectativas profissionais, sobretudo nos campos artísticos, cuja informalidade é preponderante no exercício profissional.

Com esse arcabouço teórico, de ideias e dados sobre estrutura e agência no exercício de trabalhos em campos artísticos, passa-se ao capítulo seguinte com a apresentação das considerações metodológicas deste estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

### 6.1 Implicações do Tema e as Dimensões Exploradas nesse Estudo

Pesquisar o relacionamento entre ocupações de trabalho em campos artísticos e o ensino superior implica no desafio inicial de lhe dar – e conciliar, se possível – duas perspectivas: uma que aproxima e outra que afasta as definições e considerações sobre o trabalho artístico em relação a outras modalidades de trabalho existentes, de forma geral.

A aproximação entre os trabalhos desempenhados pelos artistas aos outros trabalhos em sociedade pode ser viabilizada quando reunidos todos a partir de um ponto comum, uma estrutura genérica que condiciona a realização dos trabalhos em sociedade no tempo presente, no estágio atual do sistema capitalista.

Se assim posto, como trabalhadores reunidos sob um mesmo ponto comum, uma investigação importante será a que verifica como ou quão certos fatores (de origens sociais e/ou econômicas) influem sobre as condições de renda e de prestígio das ocupações em sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa sobre o trabalho artístico pode considerar a possibilidade de importar fórmulas metodológicas e/ou linhas teóricas de estudos genéricos existentes sobre, por exemplo, a interação entre ocupação, renda e escolaridade provenientes da Sociologia do Trabalho.

Do outro lado, pela visão de diferenciação, seria necessário modular certas análises originadas dessas possíveis importações metodológicas e teóricas, podendo recorrer à literatura específica sobre o trabalho artístico e mesmo a que versa sobre o empreendedorismo e empreendedorismo cultural.

Um argumento para a diferenciação seria que as atividades artísticas não são concebidas uniformemente na categoria “trabalho” – tanto socialmente, como também para muitas daquelas que a fazem. Aliás, é mesmo possível que esta seria um tipo de perspectiva – arte como trabalho e, por consequência, artista como trabalhador – que nem mesmo corresponda à maior parte dos estudos desenvolvidos acerca de atividades artísticas e os contextos de suas produções. E, além disso, mesmo quando tomada no sentido de trabalho, pode-se dizer que se trata de um tipo *sui generis*, dotado de características intrínsecas e extrínsecas peculiares. Uma característica intrínseca bem conhecida no campo das artes – e não necessariamente exigida em outros campos de trabalho – seria o “talento”, essa categoria imprecisa que expressa uma inteligência ou aptidão singular e excepcional. Outra característica especial, talvez podendo ser rotulada como extrínseca, seria a de uma certa

marginalidade da atividade em sociedade, próprio daquilo que não se tem por necessariamente por utilitário<sup>56</sup>.

Sobre o talento, o que se pode dizer é que ele parece assumir, às vezes, uma medida de salvo-conduto ao artista, no qual pode-se justificar os períodos longos (ou até justificativas póstumas, sendo um velho conhecido o jargão do “artista que viveu à frente de seu tempo”) para processos de reconhecimento de obras artísticas. Ao mesmo tempo, o talento se apresenta como um difícil peso a carregar. A projeção de como e quando um aspecto particular da produção artística será o motivo de reconhecimento de uma excepcional inteligência ou aptidão não é precisa<sup>57</sup>.

Contudo, sabe-se da relatividade do talento como determinante isolado do sucesso ou insucesso do artista. Mesmo excepcionais habilidades artísticas são favorecidas pelo treino e acesso ao ensino da arte<sup>58</sup>. Além disso, compulsando algumas referências sobre a vida de artistas, encontram-se os casos daqueles cujas obras ganharam maior prestígio e/ou valor econômico, após a morte<sup>59</sup>. Então, cabe indagar como outros fatores, além do “talento”, favorecem o sucesso ou insucesso da trajetória artística.

Os artistas produzem e distribuem suas produções lidando sempre com certas doses de “alea”<sup>60</sup>. Incertos sobre o momento de prontidão de suas obras, sobre o aceite pelo público<sup>61</sup>, sobre a imagem que precisa construir e que favorece a condução de como o público avaliará as obras que produz, os artistas vão construindo suas carreiras, mas que, no sentido de Huggle (*apud* DeLUCA, 2015), agregam fatores objetivos e subjetivos e podem perpassar por caminhos formais e informais.

A fim de compreender esses fatores e caminhos, existem pesquisas que analisam a

---

<sup>56</sup> À exceção dos usos artísticos em ocupações como design, arquitetura etc, em que o desenvolvimento estético e aliado a uma aplicação utilitária, como na construção de edificações, embalagens, produtos. Mas mesmo nesses casos, o desenvolvimento estético não é diluído em um fim meramente utilitário.

<sup>57</sup> Ao menos daqueles não alinhados às contextos particulares de produção e distribuição de produtos da Indústria de Massa, no sentido Frankfutiano do termo.

<sup>58</sup> É conhecida a teoria de Bourdieu (1999) sobre a influência de Capitais Culturais prévios de alunos em seus desempenhos escolares. Ou seja, o desempenho de alunos em escolas seria proporcional ao conjunto simbólico a que teve acesso antes mesmo de se sentar em um banco escolar. O autor, portanto, desconstrói a ideia de talentos natos entre alunos. Trazendo a teoria para os campos artísticos, é possível também relativizar a ideia dos “talentos natos” entre artistas, pois a relação do acesso aos conhecimentos artísticos pode condicionar a construção do talento.

<sup>59</sup> Temos os casos conhecidos de Vincent van Gogh, Franz Schubert, Edgar Allan Poe etc.

<sup>60</sup> Termo que aparece na conhecida frase de Julio César ao atravessar com sua tropa o Rio Rubicon, indo contra o direito romano vigente naquele tempo: "Alea jacta est". De fato, ali a sorte estava lançada. O direito brasileiro utiliza o termo “alea”, para se referir ao risco de um negócio e, como consequência, a possibilidade de grande vantagem ou de derrocada. Nesse sentido, o termo parece ser apropriado à ideia que se quer propor aqui, com relação aos riscos envolvidos na dedicação aos trabalhos artísticos.

<sup>61</sup> MENDER (2005).

trajetória de artistas<sup>62</sup>, evidenciando os recursos e meios que artistas manuseiam para erigir suas carreiras. Várias delas possuem capacidade de generalização dentro da modalidade artística pesquisada<sup>63</sup>.

Diferentemente, o presente estudo analisa contingentes maiores de artistas. O detalhamento sobre o tipo de arte que se produz e como essa arte é aceita ou alcançada por um público se torna, então, menos essencial, na medida em que se busca encontrar pontos mais genéricos, aplicáveis a várias modalidades artísticas<sup>64</sup>.

Três dimensões de análise foram trabalhadas da seguinte forma: a primeira contemplando o “Mercado” – expresso pela análise quantitativa da relação entre escolaridade superior, renda e ocupação daqueles que declaram trabalhar em campos artísticos no país, no ano de 2010 (ano referência do último Censo brasileiro). A segunda sobre a “Expectativas e Percepções de Agentes” – com análise qualitativa de dados sobre expectativas profissionais e avaliações institucionais dos cursos artísticos universitários. A terceira: “Disposições Gerais para as Atividades dos Cursos Superiores”, em que analisa-se qualitativamente as normatizações genéricas do Ministério da Educação do Brasil para os respectivos cursos, quais sejam: as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A três dimensões tratam de perspectivas estruturais e de agência no campo de trabalho artístico brasileiro. Por isso, a análise desse conjunto poderá contribuir para análises de políticas públicas educacionais aplicadas aos campos artísticos, na medida em que detectará convergências e divergências entre essas três dimensões analíticas:

[...] o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública. (SOUZA, 2006, p.40).

Como a educação superior pertence ao rol de políticas públicas educacionais desenvolvidas no país, avaliar o impacto que ela possui na ocupação e renda de indivíduos,

<sup>62</sup> Como exemplos temos “Frederico Lange De Morretes, Liberdade Dentro de Limites: Trajetória do Artista-Cientista” de Luis Afonso Salturi (2007); “Você só tatua: a trajetória profissional no campo da tatuagem” de Gabriela DeLuca (2015); “A Trajetória do Professor/Artista” Franklin Cascaes de Denise Araujo Meira (2011); “A trajetória musical de Elis Regina”, de Andrea M. V. A. Lopes (2014), dentre outras.

<sup>63</sup> Assim, quando, por exemplo, De Lucca (2015) estuda a construção de carreira de um tatuador específico, acaba desnudando uma série de instituições que fornecem encontros e cursos livres de tatuadores que existem neste meio. A relevância dessas instituições para a formação do tatuador estudado pela autora pode auxiliar na compreensão de outros estudos de caso.

<sup>64</sup> Tal como fez Menger (2005), um importante referencial utilizado nessa pesquisa, ao analisar dados do mercado artístico na França.

possibilita aferir aspectos de eficácia dessa política. Essa seria uma perspectiva *top down* de análise de políticas públicas, ou seja, que verifica questões relativas à implementação e resultados, ou, nos atos que o governo decide fazer ou deixar de fazer “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p.04).

Outra perspectiva de análise seria a *botton up*, de baixo para cima. Ou seja, na perspectiva da atuação, valores e movimento dos atores diretamente envolvidos na implementação da política. A segunda dimensão de análise desenvolvida (perspectivas e expectativas de alunos e professores) contempla essa perspectiva, do tipo *botton up*.

A terceira dimensão de análise (normativa) – que busca compreender as distribuição de temas nas programações institucionais para os cursos superiores em campos artísticos – propicia o diálogo entre a perspectiva *top down* – desenvolvida prioritariamente com a primeira dimensão de análise – e a perspectiva *botton up* – presente na segunda dimensão de análise. É que, na medida em que se analisam esses planos genéricos, institucionais, vão sendo estabelecidas as semelhanças e diferenças entre propósitos institucionais e tendências de ocupações e rendas para campos artísticos, entre propósitos de agentes dentro das instituições educacionais e tendências de ocupações e rendas para campos artísticos, entre propósitos institucionais / propósitos de agentes dentro das instituições educacionais.

## **6.2 Delimitação do Problema, Variáveis, Hipóteses e Tese**

Considerando a literatura trabalhada nos capítulos anteriores, que versa sobre os temas: da influência do ensino superior na obtenção de melhores rendas ou no exercício de trabalhos em postos formais; das especificidades da atuação, profissionalização e educação nos campos artísticos; do empreendedorismo como valor e do empreendedorismo cultural, a pergunta central formulada para esse estudo é: no Brasil, quais são as possibilidades e expectativas profissionais para estudantes de cursos superiores que abrangem conhecimentos e habilidades artísticas?

As perguntas desdobradas da indagação central são: 1) Nos trabalhos artísticos, o ensino superior favorece ocupações formais e rendas mais elevadas, em relação àqueles que não possuem ensino superior? 2) Os principais agentes ou atores no processo educacional – alunos e professores de cursos superiores: a) possuem expectativas de ocupação formal para egressos? b) avaliam que os cursos oferecem atividades compatíveis às expectativas declaradas? c) entendem ser relevante contemplar temáticas que aborde conhecimentos aplicáveis a autogestão de suas carreiras? 3) As Diretrizes Curriculares do MEC para os

Cursos Superiores preveem atividades específicas de capacitação para atuarem em campos de trabalho predominantemente informais?

As hipóteses para essas perguntas pressupõem a tese de um artista como trabalhador do presente. Ou seja, diferentemente da visão do artista como encarnação de um profissional do futuro – na expressão cunhada por Menger (2005), imagina-se encontrar um quadro com um mercado de trabalho com regularidades bastante próximas à de qualquer trabalhador na contemporaneidade: em que escolaridade determina rendas mais elevadas e ocupações formais – como a Sociologia do Trabalho tem demonstrado; em que alunos e professores compreendam a universidade como uma instância importante para a profissionalização das ocupações artísticas – como afirmam teóricos da Sociologia das Profissões; e, por fim, em que as Diretrizes Curriculares Gerais visem contemplar conteúdos cognitivos, não enfatizando recomendações ou regras para que os cursos de interface artística prevejam atividades que preparem os alunos para gerirem suas próprias distribuições artísticas, em um mercado que é predominantemente informal.

#### *6.2.1 Hipóteses 1 e 2 – Relações entre escolaridade, renda e ocupação formal para ocupações artísticas*

- Hipótese 1 – Existe uma relação positiva entre escolaridade superior e renda, em que deter um curso superior aumenta o rendimento de ocupações artísticas;
- Hipótese 2 – Existe uma relação positiva entre escolaridade superior e ocupação, em que deter um curso superior influi positivamente para a ocupação de postos formais de trabalho das ocupações artísticas.

É possível que haja uma relação positiva entre educação superior e renda ou *status* sócio ocupacional nos campos artísticos, como apregoa a Teoria do Capital Humano, como já ocorreu em resultado de pesquisas anteriores (COLLARES; PRATES, 2014; OCDE, 2011 *apud* RESU 2013; FERNANDES; XAVIER; TOMÁS, 1999; SILVA, 2011). Nesses antecedentes, que se referem a investigações mais abrangentes – contendo várias modalidades de campos de trabalho – foram controladas as outras variáveis que podem influenciar o tipo de ocupação e renda como raça, sexo, experiência, dentre outras. No presente estudo, o modelo estatístico também incluirá variáveis de controle para testar as hipóteses.

Quanto à primeira pergunta de pesquisa – influência da escolaridade sobre a ocupação, a hipótese é de que escolaridade pode influenciar a ocupação, onde deter ensino superior pode

aumentar a chance de atuar formalmente, mesmo que o mercado de trabalho apresente-se, como apontam Menger (2005), Cora e Davel (2014), predominantemente informal.

Seguindo ainda a Teoria do Capital Humano, a hipótese para a primeira pergunta – influência da escolaridade sobre a renda – seria a de que a renda é mais elevada para quem possui curso superior.

#### *6.2.2 Hipóteses 3 e 4 - Relações entre escolaridade, renda e ocupação formal em perspectiva comparada: artes aplicadas versus demais ocupações artísticas.*

- Hipótese 3 – A influência positiva da escolaridade sobre o tipo de ocupação (escolaridade influenciando ocupações formais) é maior para as ocupações artísticas que estão vinculadas às artes aplicadas
- Hipótese 4 - A influência positiva da escolaridade sobre a renda é maior para as ocupações artísticas que estão vinculadas às artes aplicadas

É possível aglutinar as ocupações artísticas em dois grandes grupos. Um deles é vinculado ao uso da arte para criação de objetos e bens com finalidades utilitárias, para além da fruição estética. É caso dos cursos de moda, design, arquitetura etc. No outro grupo estão aqueles que não possuem essa função utilitária explicitada.

Embora todos estes campos exijam conhecimentos e habilidades artísticas daqueles que neles atuam, eles têm públicos e penetrações do mercado distintas. Não é objetivo da presente proposta adentrar pela compreensão dessas diferenças. Optou-se presumir que existem essas diferenças e testar se a escolaridade superior influencia a renda e o tipo de ocupação também de formas diferentes. Afinal, as estratégias de consolidação de profissões não são homogêneas nem mesmo dentro de um grupo de ocupações aparentemente uniforme (ANGELIN, 2010; BARBOSA, 2003; ABBOT *apud* GONÇALVES, 2007).

Assim, é possível que certas ocupações, por produzir bens e serviços que atendem à finalidade de fruição estética, junto a finalidades utilitárias, possam se comportar de forma mais parecida com ocupações não artísticas (para as quais, também presumivelmente, nas hipóteses 5 e 6 à seguir, a escolaridade superior é capaz de determinar rendas mais altas e melhor explicar o alcance de postos formais de trabalho).

#### *6.2.3 Hipóteses 5 e 6 - Relações entre escolaridade, renda e ocupação formal em perspectiva comparada: ocupações em geral versus ocupações artísticas.*

- Hipótese 5 – A influência positiva da escolaridade sobre o tipo de ocupação (escolaridade influenciando ocupações formais) é menor entre trabalhadores artísticos do que para o conjunto geral de trabalhadores;
- Hipótese 6 – A influência positiva da escolaridade sobre a renda é menor entre trabalhadores artísticos do que para o conjunto geral de trabalhadores.

É possível que escolaridade tenha menor influência sobre ocupações e rendas obtidas em trabalhos desenvolvidos em campos artísticos, do que sobre o contingente geral de ocupações. Se a atuação profissional em campos artísticos, de forma geral, não prescinde de certificados escolares, é possível a escolaridade superior tenha menor efeito sobre a renda e o tipo de ocupação nesses grupos do que no grupo geral de ocupações.

A mobilização de instituições certificadoras na consolidação de profissões encontrou resistência nos campos de trabalhos artísticos, segundo Menger (2005). Mesmo atualmente, a formação do artista via transmissão de conhecimentos de mestres e/ou por escolas livres parece ser mais expressiva do que a que é feita por instituições de ensino formais.

A informalidade na formação para atuar é acompanhada da informalidade no momento de atuar. Em um contexto em que apenas a menor parte daqueles que atuam possuem vínculos formais mais duradouros (MENGER, 2005; CORA; DAVEL, 2014), a produtividade ou rentabilidade dos trabalhadores pode ser que não prescinda necessariamente de conhecimentos vinculados a instituições de ensino formais certificadoras.

Caso não haja uma relação estatística entre escolaridade superior e renda e entre escolaridade superior e ocupação para os campos artísticos na hipóteses 5 e 6, bem como 1 e 2, será possível interpretar os resultados na esteira da crítica que a Teoria do Credencialismo faz à Teoria do Capital Humano (FERNANDES; TOMÁS; XAVIER, 2009). A crítica consiste em afirmar que maior escolaridade não gera maior produtividade necessariamente, apenas opera mecanismos que favorecem a escolha de mão de obra ou servem como medida de treinabilidade dessa mão de obra.

Os campos de trabalhos artísticos, em que as oportunidades de emprego formal são mais rarefeitas, apresentam-se adequados para averiguar a aplicabilidade dessa crítica feita pela Teoria do Credencialismo, que relativiza o efeito que a escolaridade pode exercer sobre a produtividade de trabalhadores, que supostamente favorece a obtenção de melhores rendas ou o alcance de postos formais.

#### *6.2.4 Hipóteses 7, 8, 9, 10 – Expectativas, avaliações e opiniões de profissionais de alunos e*

*professores em cursos com interface artística.*

- Hipótese 7 – Professores, estudantes e egressos apresentam expectativas de ocuparem posições de trabalho em situação de informalidade;
- Hipótese 8 – Estudantes e egressos de cursos na modalidade licenciatura possuem maiores expectativas de ocuparem posições formais de trabalho que os estudantes vinculados aos cursos nas modalidades bacharelado e tecnólogo;
- Hipótese 9 – Professores, alunos e egressos avaliam que o curso possibilita a realização das expectativas profissionais que eles fazem sobre o tipo de ocupação que alunos terão após formados;
- Hipótese 10 – Professores, alunos e egressos declaram ser relevante que, entre as atividades acadêmicas, sejam contempladas temáticas que abordem conhecimentos pragmáticos aplicáveis à autogestão das carreiras artísticas.

As expectativas e avaliações de alunos, egressos e professores auxiliam a visualização de certos valores desses atores no ambiente organizacional. Valores tomados aqui como “representações mentais, representações do que é bom, desejável, ideia, de como as coisas deveriam ser ou procurar ser, são preferências, inclinações, disposições para um estado considerado desejável” (DIONNE; LAVILLE, 1999, p.94).

Dentro de uma organização, os valores podem influenciar na concretização de regras e objetivos gerais<sup>65</sup>. Saber o que atores pensam e esperam auxilia a compreensão de como provavelmente se operacionalizam ou esperava-se operacionalizar, no dia a dia, objetivos genéricos formalmente inscritos em Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, revelam diversificadas formas do pensar e agir em estratégias de consolidação tanto de carreiras individuais, como consolidação de grupos profissionais.

O estudo das instituições de ensino das artes e, sobretudo, os valores e expectativas dos agentes, podem também “verificar grupos de renovação, de luta contra as tradições medievais, ou grupos de conservação de valores que tenderiam a ocorrer nessas instituições” (BASTIDE, 1948).

Os currículos são campos de disputa e os educandos, nessa relação, também contribuem para constantes reformulações, especialmente porque querem ver suas demandas e conquistas sociais contempladas no espaço escolar, como afirma Arroyo (2011).

---

<sup>65</sup> Dias (2008, p.25) lista as características das organizações: “são sistemas sociais, pessoas associadas, perduram no tempo, são universais, têm identidade própria, tem sistema de comunicação, divisão do trabalho”.

A Hipótese 7 aposta que os principais agentes da relação de ensino superior declarem que o tipo de ocupação esperado para formados é como autônomos ou empresários. Esta expectativa teria relação com a existência de uma predominância na informalidade do exercício profissional nos campos artísticos, como apontado por autores como Menger (2005), Cora e Davel (2014), Friedson *apud* Arruda (2009), Gonçalves (2007).

Tanto alunos como professores perpassam por experiências práticas, pelo exercício de trabalhos artísticos antes do ingresso na academia. A condição para o ingresso de um aluno em vários cursos universitários em campos artísticos é, inclusive, passar por teste de aptidão. O preparo para esses testes se dá com cursos livres, com aulas particulares etc. Então, mesmo para alunos muito jovens, sem experiências de trabalho, pressupõe-se o convívio com outros artistas. Por meio dessas preparações prévias à universidade eles acabam obtendo informações sobre a escassez das oportunidades de trabalho formal nas artes, com vínculo empregatício. A informalidade está presente na construção de carreiras, ao lado dos processos formais (HUGGLE *apud* DELUCA, 2015). Logo, imagina-se que as declarações de alunos e professores reflitam essas experiências prévias, para expressar a forma com pensam estarem distribuídas as oportunidades de trabalho nos campos artísticos.

Fora isso, há que se considerar a possível preferência por empreender, apontada por estudos mencionados por Menger (2005) e realizados ou mencionados por Guimarães (2010, 2011, 2015) e outros (BARLACH, 2011; CORA; DAVEL, 2014; FERREIRA, 2016).

Contudo, aposta-se, com a Hipótese 8, ser possível que haja uma diferença nas respostas daqueles que são vinculados aos cursos de licenciaturas, pois essas modalidades permitem o exercício profissional no setor da educação, que dispõe de mais oportunidades formais do que os setores artísticos propriamente ditos (ARRUDA, 2009). Dado o grande contingente de instituições de ensino básico (nas quais é necessário, por determinação legal, o ensino das artes), há mais vagas para ministrar aulas em empregos formais na educação do que vagas em orquestras, grupos de teatro etc. Assim, é possível que alunos e professores vinculados a cursos de licenciatura possam visualizar maiores chances profissionais em vínculos formais, do que os alunos e professores vinculados a cursos de bacharelado ou tecnólogos. As possíveis expectativas profissionais diferentes seriam o resultado de uma diferenciação de estratégia na construção das carreiras. As estratégias de fortalecimento de um grupo profissional não são homogêneas (BARBOSA, 2003; ABBOT *apud* GONÇALVES, 2009). Supôs-se, então, que alunos vinculados a cursos de licenciatura pudessem influir em uma maior expectativa de ocupação formal no mercado, após formaturas nos cursos superiores.

A Hipótese 9 refere-se à percepção dos agentes quanto à capacidade do curso de favorecer a realização das expectativas profissionais que declararam. Espera-se entendam que o curso tenha essa capacidade. Alunos e professores provavelmente avaliam que as instituições a que estão vinculados favorecem as expectativas profissionais declaradas por eles próprios. Ter acesso a um curso superior pode representar um diferencial de conhecimentos disponíveis para aqueles que atuam nos campos artísticos, em meio a tantos artistas que não necessariamente frequentam cursos para exercer a atuação profissional. Afinal, a demarcação de jurisdição de certos conhecimentos aparece na consolidação de grupos profissionais, de modo geral. (ABBOT *apud* GONÇALVES, 2007) e, nesse processo, existem as segmentações específicas internas, com perfis particulares de conhecimentos e atuação (MENGER, 2005; BARBOSA, 2003).

Para além dessa constatação é possível que alunos e professores, ainda que satisfeitos com o desempenho das atividades dos respectivos cursos, entendam como relevante a introdução de temáticas que contemplem conhecimentos necessários a autogestão de carreiras. Hipótese 10. Afinal, a maior parte dos artistas atua de forma autônoma, é comum que artistas façam a autogestão de carreiras (MENGER, 2005). Sustentar-se como profissional nos campos artísticos envolve uma logística de produção da obra que leva em consideração aspectos da sua distribuição. São operações que parecem indissociáveis. O exercício profissional depende desses conhecimentos, junto a excelência das técnicas artísticas. A vivência de alunos e professores com profissionais que atuam em campos artísticos (presumível por conta, inclusive, do ensino informal das artes que acontece antes mesmo de eventuais ingressos em cursos superiores) e/ou as experiências próprias nos campos artísticos antes da vinculação aos cursos superiores<sup>66</sup> presumivelmente influenciam nesse entendimento: de que os cursos superiores poderiam se dedicar também às atividades com temas relacionados a conhecimentos mais pragmáticos, para além dos conteúdos de técnicas e crítica artísticas.

Caso confirmada a hipótese, será possível afirmar a presença de valores vocacionais nos cursos superiores em campos artísticos, dentro das universidades. Essa afirmação desconstrói uma visão dicotômica em que valores de ensino e pesquisa estariam presentes nas universidades, ao passo que valores tecnicistas estariam presentes em outros arranjos de ensino superior, pois, como lecionam Collares e Prates (2014), houve dois modelos universitários clássicos que inspiraram a criação das universidades em todo mundo (um, alemão, enfático quanto aos propósitos de ensino e pesquisa e outro, francês, com ênfase na

---

<sup>66</sup> MENGER (2005); REQUIÃO (2002).

formação profissional), contudo, não existem tipos puros desses modelos.

A presença de valores vocacionais entre agentes nos cursos universitários de interface artística podem ainda ser um indício de mais uma, entre as já conhecidas e enumeradas por autores como Menger (2005), Collares e Prates (2014), Oliveira (2008), Massarani, Moreira, Almeida (2006), diferenciação entre arte e ciência.

#### 6.2.5 Hipóteses 11 – Diretrizes Curriculares Nacionais aplicáveis aos Cursos Superiores com Interface Artística

Hipótese 11 – As Diretrizes Curriculares Nacionais que regulam os Cursos Superiores com Interface Artística não enfatizam a característica da informalidade desses setores, recomendando ou determinando inserção de atividades acadêmicas específicas que preparem alunos para atuarem profissionalmente nessa realidade.

Não se espera encontrar nas Referências Curriculares dos Cursos direcionamentos específicos para a inclusão de conhecimentos de cunho mais pragmático, ou, voltado ao empreendedorismo cultural. Como são referências gerais de cursos superiores, é possível que tenham alto grau de abstração e que não levem em conta as especificidades dos trabalhos nos campos artísticos que, diferentemente de outras áreas como biológicas, humanas etc., apresentam um mercado de trabalho diferente, com a predominância do exercício de atividades informais (por conta própria, *free lancer* ou como empresário).

Além disso, o receita da penetração de uma proposta tecnicista no ensino universitário<sup>67</sup> e/ou receita de desvio do modelo da universidade focada em ensino e pesquisa<sup>68</sup> e/ou o receita de uma valorização de “artes comerciais”<sup>69</sup>, provavelmente refreiam a inclusão de atividades acadêmicas com viés mais “prático”, como é o caso daquelas que se dedicam à criação e inovação de negócios, ao empreendedorismo etc.

A seguir, apresenta-se um Mapa Mental que demonstra como foram formuladas todas as hipóteses descritas:

---

<sup>67</sup> COVRE (1990).

<sup>68</sup> COLLARES; PRATES (2014).

<sup>69</sup> BOURDIEU *apud* SALTURI (2007, p.65).

Fonte: Elaborado pela Autora

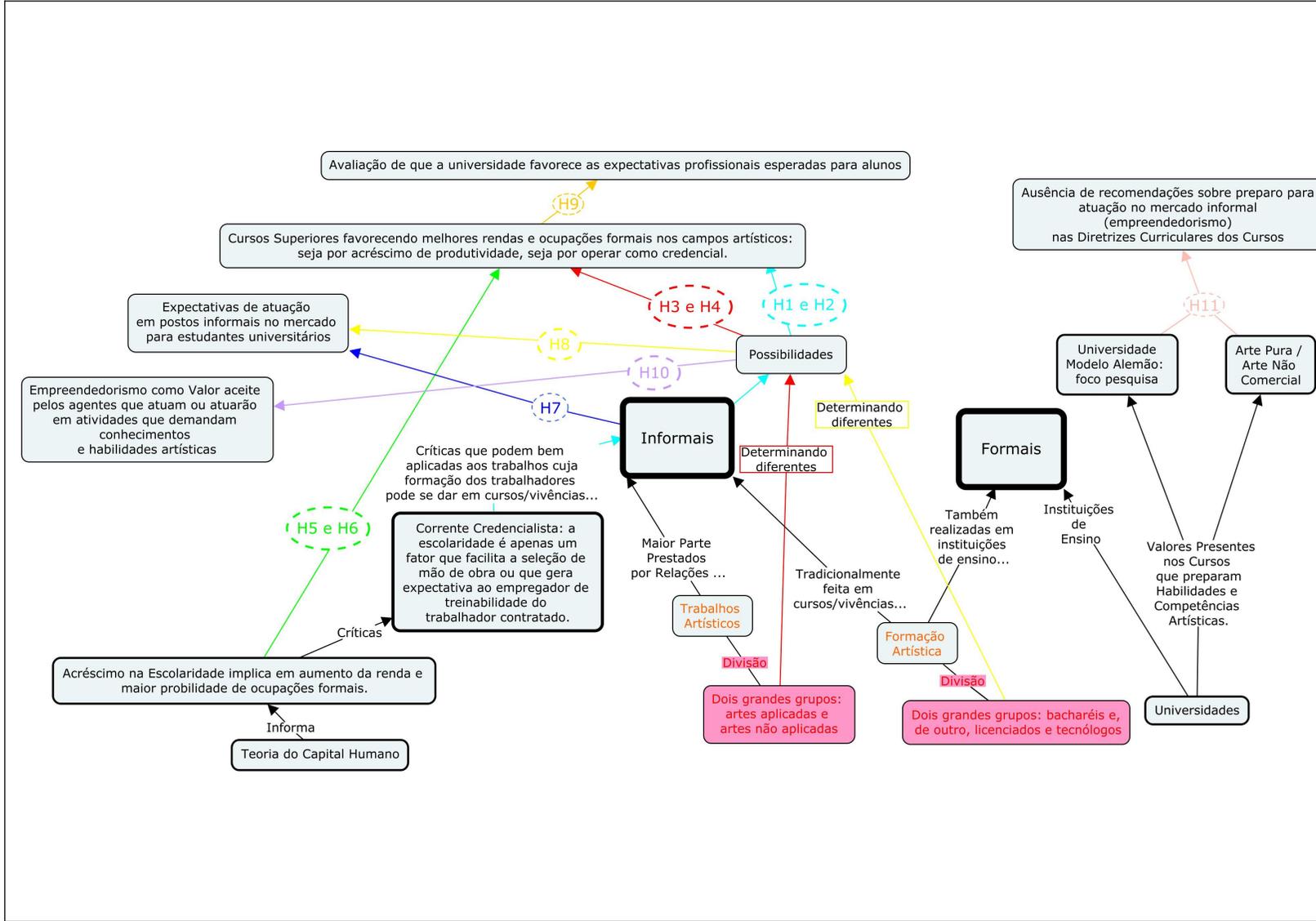


Ilustração 1 - Mapa Mental das Hipóteses

### 6.3 Métodos e Fontes dos Dados

Trata-se de um estudo com metodologias integradas: quantitativo e qualitativo. Não se tratam de metodologias opostas<sup>70</sup>, mas sim que possibilitam a complementariedade de pontos que interessam ao estudo analisar. Para Bardin (1979), a frequência de elementos determina a aplicação dos métodos quantitativos, ao passo que os métodos qualitativos recorrem a indicadores não frequências, mas que são suscetíveis de referências. Ele dá o exemplo da presença (ou ausência) de certos índices, o que podem ser mais explicativo de algo que se queira observar do que a frequência com que aparecem.

No presente estudo, a aplicação de métodos quantitativos é bem ajustada à primeira fonte de dados e a qualitativa a segunda e terceira fontes. A primeira fonte é o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ano 2010. A segunda são dados sobre percepções e expectativas declaradas por alunos e coordenadores de cursos de arte em relação a aspectos da carreira e dos respectivos cursos vindos. São dados provenientes de questionários aplicados em Universidades Federais entre os anos de 2014 a 2015, no âmbito da pesquisa nomeada “Artistas Empreendedores?”, desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. A terceira são os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil, para os cursos superiores de artes.

O Quadro 2 resume as fontes de dados, as dimensões e operações de análise:

**Quadro 2 – Fontes, dimensões e operações analíticas**

	DIMENSÕES E FONTES		
DIMENSÕES	1 – Mercado	2 – Expectativas e Avaliações de agentes	3 – Normativa - Disposições gerais para as atividades dos cursos superiores
FONTES	CENSO (2010)	Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores” (2014/2015)	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (MEC, 2015)
OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar os casos de pessoas que exercem ocupações artísticas;</li> <li>- Descrição dos bancos</li> <li>- Testar modelos estatísticos - regressões lineares, para as hipóteses de 1 a 6.</li> </ul> <p>A renda e a ocupação figurarão como variáveis dependentes em todos os modelos, e o ensino superior como independente. Terão ainda, como</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetivar análises descritivas dos dados:</li> <li>- Descrição do banco</li> <li>- Tabelas contendo as respostas de alunos e</li> </ul>	<p>Testar hipótese 11, com as seguintes operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantar se existem palavras ou expressões que remetam ao formato de ocupação profissional esperado para as áreas e se existem palavras ou expressões acerca de conhecimentos pragmáticos que devam ser propiciados pelos cursos para essas ocupações.</li> <li>- Agrupar palavras e expressões em cada</li> </ul>

<sup>70</sup> Ou, são uma falsa dicotomia, segundo Newman e Benz (1998).

	variáveis independentes/controle: raça, sexo, migração, localidade de moradia, experiência, experiência ao quadrado, região do país, e, para os modelos cuja ocupação não esteja figurando como variável dependente, essa entrará como variável controle.	professores às perguntas do questionário que guardam pertinência com as hipóteses de 7 a 10.	grupo (ocupação esperada e conhecimentos pragmáticos) encontradas em cada área e a recorrência em cada uma. - Comparar os achados nas diferentes Diretrizes.
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

## 6.4 Variáveis Utilizadas nos Bancos e Modelos Estatísticos

### 6.4.1 Variáveis / Temas a serem testados e analisados nos bancos de dados

a- Censo (2010): descrições do “Dicionário de Variáveis” correspondente.

#### **I- Variáveis de Teste**

##### *a) Rendimento no Trabalho Principal*

Esta variável indica o rendimento bruto proveniente do trabalho principal, em reais. Para as análises estatísticas, dividiu-se o valor expresso pela variável pelas horas trabalhadas, para todos os casos. Os valores depois foram transformados em Logaritmo Neperiano. Para a interpretação dos coeficientes das variáveis independentes utilizou-se a seguinte fórmula  $[\text{Exp}(b) - 1 \times 100]$ . Desta maneira, transforma-se as razões de chances em incrementos percentuais, o que facilita a interpretação.

##### *b) Trabalho Principal*

A posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal da semana de 25 a 31 de julho de 2010 é registrada nesta variável.

Para as análises estatísticas, foram consideradas como ocupações formais (1) os: 1 – empregados com carteira de trabalho assinada; 2 – militares e funcionários públicos estatutários. Para ocupações não formais (2) foram considerados os: 3 – empregados sem carteira de trabalho assinada; 4 – conta própria; 5 – empregadores; 6 – não remunerados; 7 – trabalhadores na produção para o próprio consumo.

##### *c) Escolaridade*

Esta é uma variável que informa o nível de instrução máximo. Para aqueles que declararam ter curso superior completo foi atribuído o número 1. Para as demais opções de resposta- fundamental completo e médio incompleto, médio completo e superior incompleto, não determinado – foi atribuído o número 0.

*d) Escolaridade Superior Específica 1*

Esta variável foi utilizada para verificar a influência da graduação em cursos específicos – que visam desenvolver conhecimentos e competências artísticas – sobre a ocupação e renda dos recenseados que possuem ocupações que podem prescindir desses conhecimentos e competências (selecionadas para compor o sub banco de ocupações artísticas criado a partir do Censo 2010).

Às graduações em áreas que enfocam conhecimentos artísticos foi atribuído o valor 1 (Artes; Belas Artes; Música e Artes Cênicas – Técnico Audiovisual e Produção de Mídia; Design e Etilismo; Artesanato, Arquitetura), ao passo que às demais formações (em qualquer nível) foi atribuído o valor 0.

*e) Escolaridade Superior Específica 2*

Esta variável selecionou apenas o conjunto de pessoas que declararam ter algum curso superior. Foi utilizada para verificar a influência da graduação em cursos específicos – que visam desenvolver conhecimentos e competências artísticas – sobre a ocupação e renda dos recenseados que possuem ocupações que podem prescindir desses conhecimentos e competências (selecionadas para compor o sub banco de ocupações artísticas criado a partir do Censo 2010).

Às graduações em áreas que enfocam conhecimentos artísticos foi atribuído o valor 1 (Artes; Belas Artes; Música e Artes Cênicas – Técnico Audiovisual e Produção de Mídia; Design e Etilismo; Artesanato; Arquitetura), ao passo que a  cursos superiores em outras áreas foi atribuído o valor 0.

*f) Artes Aplicadas*

Esta classificou as ocupações artísticas em artes aplicadas, às quais foram atribuídas o

valor de 1 e artes não aplicadas, as quais foram atribuídas o valor de 0. Foram consideradas artes aplicadas (1) as seguintes ocupações: Arquitetos, Desenhistas de Produtos, Vestuário, Gráficos e de Multimídia, Desenhistas e Decoradores de Interiores, Desenhistas e Projetistas Técnicos. As demais ocupações receberam a classificação 0.

## II - Variáveis Independentes

### *a) Cor ou Raça*

Cor ou raça conforme declaração da pessoa recenseada. Considerou-se, para os testes, o valor 1 para brancos e 0 para demais (preta, amarela, parda, indígena, ignorado)

### *b) Situação do Domicílio*

Local de habitação do recenseado. Considerou-se, para os testes estatísticos, 1 para urbano e 0 para rural.

### *c) Município em que Nasceu (migração)*

Esta variável foi incluída como controle porque a migração é considerada um indicador de ambição pessoal. Para realizar os testes estatísticos, considerou-se 1 para pessoas que migraram (saíram do município e depois voltaram a residir nele ou nasceram em outro município) e 0 para aqueles que nasceram no município e não saíram dele.

### *d) Região de moradia*

Existe uma concentração das atividades artísticas na região Sudeste, razão pela qual considerou esta como uma das variáveis controle, onde 1 representa região SE e 0 as demais.

### *e) Sexo*

O Sexo também é uma variável controle, onde foi considerado 1 para Masculino e 0 para Feminino.

*f) Experiência*

A experiência é calculada através da fórmula [idade atual - idade em que começou a trabalhar]. Quando não existe a informação da idade em que começou a trabalhar, é necessário aplicar a fórmula [idade atual - idade média do banco].

Como o Censo não contém a idade em que os recenseados começaram a trabalhar, aplicou-se a segunda fórmula.

*g) Experiência ao quadrado*

Esta também é uma variável controle, multiplicando-se a experiência por ela própria.

*b- PESQUISA “ARTISTAS EMPREENDEDORES”:* temas a serem analisados e correspondência com as variáveis dos bancos de dados com respostas de alunos e professores aos respectivos questionários.

*i. Expectativas Profissionais Declaradas por Professores*

Serão analisadas as perguntas do questionário transcritas abaixo, por terem o objetivo de compreender esta expectativa. Ambas possuem apenas uma opção de resposta.

A primeira pergunta solicita que os professores declarem a projeção hipotética que fazem sobre o tipo de ocupação dos alunos após se formarem. Nas opções de resposta havia ocupações formais e informais.

- 16- Na sua opinião, A MAIOR PARTE das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formam neste curso superior está:
- ( ) Nas carreiras públicas (oportunidades de se tornarem funcionários públicos).
  - ( ) Nas carreiras privadas (oportunidades de se tornarem funcionários de instituições privadas).
  - ( ) Na atuação como profissionais autônomos / conta própria
  - ( ) Na atuação como empresários.
  - ( ) Não há como estimar a projeção da maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formarem. (GOULART, PEREIRA. 2015)

A segunda pergunta requer que os professores declarem a projeção hipotética que fazem sobre a forma de distribuição da produção artística pelos alunos após se formarem. Havia três opções de respostas: uma que apostava na autogestão dessa distribuição, outra na

delegação da distribuição a terceiros e a terceira em que se informava que os alunos não teriam produção artística para distribuir no mercado:

18. Sobre a produção e distribuição artística no mercado, você acredita que:
- Os alunos podem fazer, por si mesmos, esta produção e distribuição no mercado.
  - Os alunos não podem fazer por si mesmos, devendo contratar terceiros para efetivar a produção e distribuição no mercado. (GOULART, PEREIRA. 2015)

*ii. Expectativas Profissionais Declaradas por Alunos e Egressos*

Tal como para os professores, houve perguntas no questionário de alunos - transcritas abaixo – que tem o objetivo de compreender esta expectativa. Ambas possuem apenas uma opção de resposta.

A primeira pergunta versa sobre a expectativa da área de atuação após formatura:

29. Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar:
- Na área para a qual o curso prepara
  - Em área distinta da que se relaciona ao curso
  - Na área para a qual o curso prepara, bem como em outra área.
  - Não planejou a atuação profissional posterior. (GOULART, PEREIRA. 2015)

A segunda pergunta solicita que os alunos declarem a projeção hipotética que fazem sobre o tipo de ocupação dos alunos após se formarem. Nas opções de resposta havia ocupações formais e informais:

- 30- Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:
- Servidor público
  - Empregado
  - Conta própria/autônomo
  - Empresário/empregador
  - Não planejou a atuação profissional posterior. (GOULART, PEREIRA. 2015)

A terceira pergunta requer que os alunos declarem a projeção hipotética que fazem sobre a forma de distribuição da produção artística pelos alunos após se formarem. Havia três opções de respostas: uma que apostava na autogestão dessa distribuição, outra na delegação da distribuição a terceiros e a terceira em que se informava que os alunos não teriam produção artística para distribuir no mercado:

- 39- Depois de formado, você pretende:
- Produzir e distribuir, você mesmo, sua produção artística no mercado.
  - Contratar terceiros para produzir e distribuir sua produção artística no mercado.

( ) Não possui produção artística a ser produzida ou distribuída no mercado.  
(GOULART, PEREIRA. 2015)

*iii. Avaliação dos cursos pelos Professores*

Após a pergunta de número 16 no questionário aplicado a professores, transcrita anteriormente – que indagava sobre o tipo de ocupação esperada para alunos após se formarem, havendo opções de respostas de ocupações formais, bem como de ocupações informais – foi solicitado que declarassem o quanto o curso possibilitava a realização dessa expectativa:

17 - Considerando sua resposta anterior, em que medida as atividades (de ensino, pesquisa e extensão) proporcionadas pelo curso favorecem o alcance destas oportunidades pelos alunos?

Para a resposta, considere uma escala de 0 a 10, onde 0 significa não favorecem e 10 significa favorecem completamente (GOULART, PEREIRA. 2015).

*iv. Avaliação dos cursos pelos Alunos e Egressos*

Após a pergunta de número 30 no questionário aplicado a alunos, transcrita anteriormente – que indagava sobre o tipo de ocupação esperada para alunos após se formarem, havendo opções de respostas de ocupações formais, bem como de ocupações informais – foi solicitado que declarassem o quanto o curso possibilitava a realização dessa expectativa:

31- Considerando suas respostas anteriores, em que medida as atividades (de ensino, pesquisa e extensão) proporcionadas pelo curso favorecem meios para que você realize suas expectativas?

Para a resposta, considere uma escala de 0 a 10, onde 0 significa não favorecem e 10 significa favorecem completamente (GOULART, PEREIRA. 2015).

*v. Percepção e Opinião de Professores sobre Inserção de Atividades Pragmáticas*

As perguntas versam sobre a percepção do que existe em termos de atividades pragmáticas do curso, bem como da percepção do quão relevante elas são (ou seriam):

20. Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios? \*

- ( ) Nenhuma
- ( ) Pequena
- ( ) Média
- ( ) Grande

21. Em uma escala de 0 a 10, onde 0 significa pouco e 10 significa muito, marque o quanto o curso propicia a formação dos alunos para o exercício do empreendedorismo.

Parte 3: Detalhes sobre o Curso Universitário

As questões abaixo estão relacionadas a alguns serviços, capacitações e atividades específicas a que os alunos possam ter acesso por meio do curso.

22. O curso ou órgãos e instituições parceiras oferecem algum desses serviços e/ou capacitações aos alunos?

Assessoria/treinamento quanto às leis de incentivo à cultura	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Assessoria/treinamento à criação, inovação e desenvolvimento de negócios/ empresas, associações, cooperativas.		
Empresa Junior		
Incubadora		

23. Temas relacionados à criação e inovação de negócios são abordados por atividades desenvolvidas no curso?

	Nenhuma	Uma	Duas	Três	Quatro ou mais
Disciplinas					
Atividades de extensão (cursos, palestras, encontros, eventos coletivos de discussão, seminários etc)					

(GOULART, PEREIRA. 2015)

vi. *Opinião de Alunos sobre Inserção de Atividades Pragmáticas*

Tal como para a análise de respostas dos professores, serão analisadas as perguntas aos alunos sobre a percepção do que existe em termos de atividades pragmáticas do curso, bem como da percepção do quão relevante elas são (ou seriam). Para os alunos, foram feitas mais perguntas que para os professores:

32. De que forma você tem (teve) mais informações de oportunidades de atuação profissional no setor relacionado ao curso?

Por meio de divulgações dentro da universidade (pela instituição, por professores e/ou colegas)

Por meio de divulgações fora da universidade (por outras instituições, conhecidos fora do ambiente universitário, internet etc.)

33. Você é atento às divulgações de oportunidades de atuação profissional que são divulgadas dentro da Universidade? \*

Sim

Não

34. Como você classifica a frequência das informações a que tem (teve) acesso na Universidade sobre oportunidades de atuação profissional no setor relacionado ao curso?

	Frequentes	Pouco frequentes	Inexistentes
Informações sobre oportunidades			

no setor educacional			
Informações sobre oportunidades no setor de pesquisa			
Informações sobre oportunidades no setor artístico			
Informações sobre oportunidades em setores administrativos			

35. Marque a frequência com que as informações sobre oportunidades de atuação profissional divulgadas dentro da Universidade contemplam as modalidades abaixo:

	Frequentes	Pouco frequentes	Inexistentes
Concursos Públicos			
Leis de Incentivo			
Empregos temporários			
Empregos não temporários			
Criação e/ou inovação de negócios.			

36. Na universidade, as informações sobre oportunidades de atuação profissional, são (eram) mais divulgadas através de Informes escritos e eletrônicos.

- Boca a boca, entre alunos  
 Boca a boca, por meio dos professores

37. Ao longo do seu curso universitário, de quantas capacitações/cursos/reuniões/grupos com os temas abaixo você participou?

	Habilidades e competências específicas do curso.	Leis de Incentivo e Projetos Culturais	Criação, Inovação e desenvolvimento de negócios/empresas, associações, cooperativas.	Empresas Junior	Incubadoras	Preparatórios para concursos.
Nenhum						
Um						
Dois						
Três						
Quatro ou mais						

38. Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios?

- Nenhuma  
 Pequena  
 Média  
 Grande

*c- DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS COM INTERFACE ARTÍSTICA*

Serão analisadas as Diretrizes Curriculares dos seguintes Cursos: Dança, Arquitetura, Design, Música, Teatro, Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Formação de Professor de

Educação Básica, Tecnologia. São formações acadêmicas aplicáveis<sup>71</sup> às ocupações analisadas.

Em um primeiro momento, serão feitas aglutinações de trechos dos currículos por seções semelhantes (com objetivos semelhantes), para efeito de comparações.

O segundo passo será analisar a recorrência de alguns termos dentro de cada currículo, para analisá-los. Os termos são:

- 1- *Profissional (is)/ Profissão*
- 2- *Trabalho (s)*
- 3- *Mercado (s)*
- 4- *Carreira (s)*
- 5- *Emprego/ Empregado-res*
- 6- *Gestão (ões) /Gerir/ Produção (ões) / Produzir / Produtivo(a)*
- 7- *Empresa/ Empreende- dorismo/ Empreender*
- 8- *Autonomia*

## 6.5 Especificação dos Modelos para Testes Estatísticos com o banco do Censo 2010

$$Y = b_0 + b_1X_1 + \dots + b_nX_n + e_i$$

### MODELO 1

Hipótese 1 – Existe uma relação significativamente estatística entre escolaridade superior e renda, em que deter curso superior aumenta o rendimento.

Variável Dependente: Renda Pessoal<sup>72</sup>

Variável Independente: Educação Superior

Variáveis de Controle: *Cor ou Raça; Situação do Domicílio (1- urbano, 0- rural); Município em que Nasceu (1-migrou, 0- não migrou); Região de moradia (1-sudeste, 0- outras regiões); Sexo (1- Masculino, 0- Feminino); Experiência; Experiência ao quadrado; Ocupação*

### MODELO 2

Hipótese 2 – Existe uma relação significativamente estatística entre escolaridade superior e

<sup>71</sup> Lembrando que a maior parte das ocupações que demandam competências e habilidades artísticas não prescindem de formação universitária, salvo exceções como é o caso do magistério e da arquitetura.

<sup>72</sup> Logaritmo da renda pessoal dividida pelo número de horas trabalhadas

ocupação, em que deter curso superior influi positivamente para a ocupação de postos formais.

Variável Dependente: Ocupação

Variável Independente: Educação Superior

Variáveis de Controle: *Cor ou Raça; Situação do Domicílio (1- urbano, 0- rural); Município em que Nasceu (1-migrou, 0- não migrou); Região de moradia (1-sudeste, 0- outras regiões); Sexo (1- Masculino, 0- Feminino); Experiência; Experiência ao quadrado.*

### MODELO 3

Hipótese 3 – A influência positiva da escolaridade sobre o tipo de ocupação (escolaridade influenciando ocupações formais) é maior para as ocupações artísticas que as vinculadas às artes aplicadas<sup>73</sup>

Variável Dependente: Ocupação

Variável Independente: Educação Superior

Variáveis de Controle: *Cor ou Raça; Situação do Domicílio (1- urbano, 0- rural); Município em que Nasceu (1-migrou, 0- não migrou); Região de moradia (1-sudeste, 0- outras regiões); Sexo (1- Masculino, 0- Feminino); Experiência; Experiência ao quadrado.*

### MODELO 4

Hipótese 4 – A influência positiva da escolaridade sobre elevação da renda é maior para as ocupações artísticas que estão vinculadas às artes aplicadas.

Variável Dependente: Renda Pessoal<sup>74</sup>

Variável Independente: Educação Superior

Variáveis de Controle: *Cor ou Raça; Situação do Domicílio (1- urbano, 0- rural); Município em que Nasceu (1-migrou, 0- não migrou); Região de moradia (1-sudeste, 0- outras regiões); Sexo (1- Masculino, 0- Feminino); Experiência; Experiência ao quadrado; Ocupação*

### MODELO 5

Hipótese 5 – A influência positiva da escolaridade sobre o tipo de ocupação (escolaridade influenciando ocupações formais) é menor entre trabalhos artísticos do que para o conjunto geral de trabalhos

Variável Dependente: Ocupação

---

<sup>73</sup> Arquitetos, Desenhistas de Produto, Vestuário, Gráficos e de Multimídia, Desenhistas e Decoradores de Interiores, desenhistas e Projetistas Técnicos.

<sup>74</sup> Logaritmo da renda pessoal dividida pelo número de horas trabalhadas

Variável Independente: Educação Superior

Variáveis de Controle: *Cor ou Raça; Situação do Domicílio (1- urbano, 0- rural); Município em que Nasceu (1-migrou, 0- não migrou); Região de moradia (1-sudeste, 0- outras regiões); Sexo (1- Masculino, 0- Feminino); Experiência; Experiência ao quadrado.*

#### MODELO 6

Hipótese 6 – A influência positiva da escolaridade sobre a renda é menor entre trabalhos artísticos do que para o conjunto geral de trabalhos

Variável Dependente: Renda Pessoal<sup>75</sup>

Variável Independente: Educação Superior

Variáveis de Controle: *Cor ou Raça; Situação do Domicílio (1- urbano, 0- rural); Município em que Nasceu (1-migrou, 0- não migrou); Região de moradia (1-sudeste, 0- outras regiões); Sexo (1- Masculino, 0- Feminino); Experiência; Experiência ao quadrado; Ocupação.*

---

<sup>75</sup> A renda pessoal por semana foi dividida pelo número de horas trabalhadas semanalmente. Depois, foram convertidos para 0,01 os valores 0. Por fim, efetuou-se a operação do logaritmo neperiano, visando a distribuição normal.

## 7 DADOS SOBRE ESCOLARIDADE E RENDA

### 7.1 Análise Descritiva: descrição de sub bancos criados a partir do Censo, 2010: Sub banco com ocupações diversas e Sub banco com Ocupações Artísticas.

Os dados utilizados para verificar a influência do ensino superior sobre o tipo de ocupação e renda de ocupações artísticas foram extraídos do Censo, ano 2010, que registrou informações de 20.800.804 pessoas, correspondente a uma amostra probabilística da população brasileira.

Foi criado um sub banco com os respondentes que tinham 20 anos de idade ou mais e que declararam ter pelo menos uma ocupação na semana referência de julho de 2010. Essa amostra conta com 8.378.163 casos.

Deste sub banco fora criado outro, ainda mais restrito, contendo os recenseados com 20 anos ou mais que declararam ter exercido ocupações artísticas na semana referência, quais sejam: arquitetos de edificações e paisagistas, desenhistas de produtos e vestuário, desenhistas gráficos e de multimídia, artistas plásticos, músicos, cantores e compositores, bailarinos e coreógrafos, diretores de cinema, de teatro e afins, atores, artistas criativos e interpretativos não classificados anteriormente, fotógrafos, desenhistas e decoradores de interiores, técnicos em galerias de arte, museus e bibliotecas, outros profissionais de nível médio em atividades culturais e artísticas, desenhistas e projetistas técnicos<sup>76</sup>. Totalizam 61.883 casos neste sub banco, havendo a seguinte distribuição por ocupações:

**Tabela 1 – Distribuição das ocupações artísticas**

Ocupações	Frequência	Percentual	Continua	
			Percentual Válido	Percentual Cumulado
Arquitetos de Edificações	5601	9,1	9,1	9,1
Arquitetos Paisagistas	480	,8	,8	9,8
Desenhistas De Produtos e Vestuário	4301	7,0	7,0	16,8
Desenhistas Gráficos e de Multimídia	2866	4,6	4,6	21,4
Escritores	923	1,5	1,5	22,9
Artistas Plásticos	20300	32,8	32,8	55,7
Músicos, Cantores e Compositores	7482	12,1	12,1	67,8

<sup>76</sup> Os nomes aqui mencionados são os que podem ser encontrados na lista de classificação de ocupações (COD), convencionada pelo IBGE para realização do CENSO (2010). O COD tem compatibilidade a dois dígitos com a CIU0-08, que é um código internacional adotado por vários países para a classificação de ocupações. Ou seja, para facilitar a comparabilidade internacional (para fins de pesquisas e planejamentos de políticas públicas), o IBGE optou por acompanhar a CIU0-08.

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Bailarinos e Coreógrafos	392	,6	,6	68,4
Diretores de Cinema, de Teatro e Afins	1056	1,7	1,7	70,1
Atores	664	1,1	1,1	71,2
Artistas Criativos e Interpretativos não Classificados Anteriormente	159	,3	,3	71,5
Desenhistas e Projetistas Técnicos	6650	10,7	10,7	82,2
Fotógrafos	6194	10,0	10,0	92,2
Desenhistas e Decoradores De Interiores	3608	5,8	5,8	98,0
Outros Profissionais de Nível Médio em Atividades Culturais e Artísticas	1207	2,0	2,0	100,0
	61883	100,0	100,0	

Fonte: Dados do Censo, ano 2010, análise própria.

As ocupações artísticas acima correspondem a 0,7% das declarações de ocupações por pessoas com 20 anos de idade ou mais<sup>77</sup>.

Esta seção dedica-se à descrição dos dois sub bancos criados a partir do Censo 2010 - sub banco com pessoas com 20 anos ou mais, ocupadas na semana referência; sub banco com pessoas com 20 anos ou mais, que declararam ter exercido ocupações artísticas na semana referência - que serão utilizados para as análises estatísticas nos próximos capítulos.

Na descrição buscou-se percorrer, dentre outras, pelas variáveis que serão testadas e as que servirão de controle, por também poderem influenciar o comportamento da renda ou a ocupação de trabalho, como sexo, raça, migração, experiência, além de variáveis que informam sobre a região e situação do domicílio dos recenseados, cuja importância no estudo do trabalho artístico pode ser bastante relevante<sup>78</sup>.

Iniciando pela idade, nota-se que o cálculo de sua média no sub banco de ocupações artísticas apresenta-se bem parecida com aquela encontrada no sub banco contendo todos os tipos de ocupações declaradas: 38,98 e 38,20 respectivamente:

<sup>77</sup> Em termos numéricos, das 8378163 pessoas que declararam ter exercido ocupações na semana referência, 61883 mencionaram ocupações artísticas.

<sup>78</sup> O relatório de empregos formais desenvolvido pelo IPEA no ano de 2002, mostrou que “o emprego formal cultural se caracterizou pela concentração na distribuição geográfica dos empregos, sendo que as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo representaram 36,4% dos empregos formais do setor em 2002. São Paulo e Rio de Janeiro concentraram empregos em praticamente todos os segmentos (BARBOSA, 2007).

**Tabela 2 - Idade**

	CENSO 2010 – filtro: qualquer ocupação	CENSO 2010 – filtro: ocupações artísticas.
Média	38,98	38,20
Total de Casos	8378163	61883

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria

Quanto à cor ou raça, tem-se que nas ocupações artísticas, em termos percentuais válidos, as declarações “branca” são maioria compondo quase sessenta por cento do total. Os casos do sub banco contendo as diversas ocupações possuem 50,7% dessas declarações. Declaram-se negros ou pardos, 37,6% dos casos nas ocupações artísticas. No sub banco com declarações de ocupações diversas o número encontrado é de 47,9%.

Assim, existem mais declarações de cor/raça branca por pessoas que declaram qualquer ocupações artísticas, em relação ao sub banco com todas as ocupações:

**Tabela 3 - Cor ou raça**

SUB BANCO - DECLARAÇÕES DE OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO 2010		
Cor ou Raça	Frequência	Percentual
Branca	4244309	50,7
Preta	644047	7,7
Amarela	87998	1,1
Parda	3371145	40,2
Indígena	30650	,4
Ignorado	14	,0
Total	83.78163	100,0
SUB BANCO - DECLARAÇÕES DE OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010		
Cor ou Raça	Frequência	Percentual
Branca	37040	59,9
Preta	3765	6,1
Amarela	899	1,5
Parda	19520	31,5
Indígena	659	1,1
Total	61883	100,0

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

No sub banco com ocupações diversas, o sexo masculino ultrapassa o registro percentual do sexo feminino: 58,9% contra 41,1%. No sub banco com ocupações artísticas ocorre o mesmo, sendo, contudo, menor a diferença entre eles: 54% declararam ser do sexo masculino e 46% declararam ser do sexo feminino:

**Tabela 4 – Sexo**

SUB BANCO - DECLARAÇÕES DE OCUPAÇÕES NO CENSO 2010		
Sexo	Frequência	Percentual
Masculino	4932904	58,9
Feminino	3445259	41,1
Total	8378163	100,0

Continua

Continuação

SUB BANCO - OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010			
	Sexo	Frequência	Percentual
Válido	Masculino	33402	54,0
	Feminino	28481	46,0
	Total	61883	100,0

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

O número percentual de pessoas que vive na região Sudeste registrado no sub banco com ocupações artísticas é de 48,3% e, portanto, superior ao percentual encontrado no sub banco com declaração de quaisquer ocupações (39,9%):

**Tabela 5 - Região geográfica em que vive**

SUB BANCO - DECLARAÇÕES DE OCUPAÇÕES NO CENSO 2010		
	Frequência	Percentual
Região norte	591371	7,1
Região nordeste	2099538	25,1
Região sudeste	3346528	39,9
Região sul	1695966	20,2
Região centro-oeste	644760	7,7
Total	8378163	100,0

OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010		
	Frequência	Percentual
Região norte	3523	5,7
Região nordeste	15389	24,9
Região sudeste	29917	48,3
Região sul	10525	17,0
Região centro-oeste	2529	4,1
Total	61883	100,0

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

A migração registrada nos casos de ocupações artísticas (55,2%) é menor do que nos casos do sub banco que registra ocupações diversas (54,4%):

**Tabela 6 – Migração municipal**

Continua

SUB BANCO - DECLARAÇÕES DE OCUPAÇÕES NO CENSO 2010				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Sim, e sempre morou	4192033	50,0	50,0	50,0
Sim, mas morou em outro município ou país estrangeiro.	430332	5,1	5,1	55,2
Não	3755798	44,8	44,8	100,0
Total	8378163	100,0	100,0	

**Tabela 6 – Migração municipal**

Continuação

<b>SUB BANCO - OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010</b>				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Sim, e sempre morou	29509	47,7	47,7	47,7
Sim, mas morou em outro município ou país estrangeiro.	4186	6,8	6,8	54,4
Não	28188	45,6	45,6	100,0
Total	61883	100,0	100,0	

\*Foi perguntado se a pessoa sempre morou no município em que vivia

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

A maioria das pessoas que declaram ocupações artísticas vive em domicílio urbano: 92,4%. No sub banco com declarações de ocupações diversas vivem em domicílios urbanos 78,6% das pessoas:

<b>Tabela 7 – Situação do domicílio - rural ou urbano</b>		
<b>SUB BANCO - DECLARAÇÕES DE OCUPAÇÕES NO CENSO 2010</b>		
	Frequência	Percentual
Urbana	6587924	78,6
Rural	1790239	21,4
Total	8378163	100,0
<b>SUB BANCO - OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010)</b>		
	Frequência	Percentual
Urbana	57210	92,4
Rural	4673	7,6
Total	61883	100,0

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Passando aos dados sobre trabalho, cabe lembrar de início como o Censo, 2010, definiu esta categoria. O recorte estabelecido foi considera-o enquanto atividade econômica, expressa em uma ou mais das modalidades: trabalho remunerado (dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios), trabalho sem remuneração e trabalho na produção para o próprio consumo. Para uniformizar informações a serem coletadas, o Censo, 2010, convencionou que as perguntas sobre trabalho (e, conseqüentemente, sobre ocupação, renda, atividade no trabalho) versariam sobre a semana referência de 25 a 31 de julho de 2010, ou ao mês referência de julho de 2010 ou ainda ao período de 30 dias.

Na semana de 25 a 31 de julho, percentualmente, houve mais pessoas que exerceram algum tipo de trabalho – em troca de dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios – no sub banco com ocupações artísticas (96,4%), do que no banco de ocupações diversas (89,2%):

**Tabela 8 - Na semana de 25 a 31/07/10, durante pelo menos 1 hora, trabalhou ganhando em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios**

SUB BANCO - DECLARAÇÕES DE OCUPAÇÕES NO CENSO 2010		
	Frequência	Percentual
Sim	7469682	89,2
Não	908481	10,8
Total	8378163	100,0
SUB BANCO - OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010		
	Frequência	Percentual
Sim	59635	96,4
Não	2248	3,6
Total	61883	100,0

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Seguindo a padronização do Censo, 2010, consideram-se também como trabalho outras atividades econômicas, para além daquelas que implicam em remuneração direta, ou em ganho de produtos e benefícios. A essas outras modalidades serão dedicadas às próximas descrições.

Na semana referência, 0,9% daqueles que possuem ocupações artísticas auxiliaram nos trabalhos remunerados de outro morador da residência em que viviam. No sub banco com ocupações diversas este percentual foi de 1,5%:

**Tabela 9 - Na semana de 25 a 31/07/10, durante pelo menos 1 hora, ajudou sem qualquer pagamento no trabalho remunerado de morador do domicílio**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	Sim	128216	1,5	21,5	21,5
	Não	468989	5,6	78,5	100,0
	Total	597205	7,1	100,0	
Dados	Faltosos	7780958	92,9		
Total		8378163	100,0		
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	Sim	546	,9	100,0	100,0
Dados	Faltosos	61337	99,1		
Total		61883	100,0		

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Declararam o exercício de trabalho em plantação, criação de animais ou pesca, ou ainda, trabalho para consumo próprio: 6,1% dos respondentes do sub banco com ocupações diversas. No sub banco com ocupações artísticas não houve declarações dessa modalidade de trabalho:

**Tabela 10 - Na semana de 25 a 31/07/10, durante pelo menos 1 hora, trabalhou na plantação, criação de animais ou pesca, somente para consumo próprio**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	Sim	559524	6,1	100,0	100,0
Dados	Faltosos	8591583	93,9		
Total		9151107	100,0		

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Em percentuais, o número de trabalhos que as pessoas exercem é variado nas duas bases. No sub banco com ocupações artísticas existem mais pessoas que possuem dois ou mais trabalhos (7,1%), ao passo que no sub banco com ocupações diversas este percentual é de 4,6%.

**Tabela 11 - Quantos trabalhos tinha**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	Um	7547399	90,1	95,4	95,4
	Dois ou mais	361775	4,3	4,6	100,0
	Total	7909174	94,4	100,0	
Dados	Faltosos	468989	5,6		
Total		8378163	100,0		

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	Um	57493	92,9	92,9	92,9
	Dois ou mais	4390	7,1	7,1	100,0
	Total	61883	100,0	100,0	

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

A menor média de horas trabalhadas por semana dos dois sub bancos utilizados é a que se refere às ocupações artísticas:

**Tabela 12 - Horas trabalhadas por semana**

	CENSO 2010 – sub banco contendo todas as ocupações	CENSO 2010 – sub banco contendo ocupações artísticas.
Média	40,25	35,6
Mediana	40,00	40,0

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

O vínculo trabalhista formal – carteira assinada, militares, policiais, empregados públicos – representa um quarto no sub banco com ocupações artísticas (25,1%). Os trabalhos sem carteira assinada, por conta própria, como empregador e sem remuneração correspondem

aos outros três quartos, ou seja, 74,9 % deste sub banco. Situação bem diferente é a que se vê no Banco Geral do Censo, 2010 – bem como no respectivo sub banco com ocupações diversas – em que os vínculos trabalhistas formais correspondem a metade das declarações (50%), estando a outra metade atrelada a vínculos diferentes do trabalhista celetista, estatutário ou militar.

**Tabela 13 – Vínculo trabalhista**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	Empregado com carteira de trabalho assinada	3455745	41,2	43,7	43,7
	Militar do exército, marinha, aeronáutica, polícia militar ou corpo de bombeiros	35541	,4	,4	44,1
	Empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos	462622	5,5	5,8	50,0
	Empregado sem carteira de trabalho assinada	1725107	20,6	21,8	71,8
	Conta própria	1959041	23,4	24,8	96,6
	Empregador	158267	1,9	2,0	98,6
	Não remunerado	112851	1,3	1,4	100,0
	Total	7909174	94,4	100,0	
Dados Faltosos		468989	5,6		
Total		8378163	100,0		
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	Empregado com carteira de trabalho assinada	14734	23,8	23,8	23,8
	Empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos	810	1,3	1,3	25,1
	Empregado sem carteira de trabalho assinada	8209	13,3	13,3	38,4
	Conta própria	36511	59,0	59,0	97,4
	Empregador	1118	1,8	1,8	99,2
	Não remunerado	501	,8	,8	100,0
	Total	61883	100,0	100,0	

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Para aqueles que declararam ser empregadores, perguntou-se quantas pessoas empregavam. Nas duas as bases prepondera a resposta: 1 a 5 pessoas (refletindo o grande contingente de microempresários no país). No sub banco de ocupações diversas o percentual de escolha dessa resposta foi de 65,7%. No sub banco com ocupações artísticas o percentual é maior 72,8%. Ou seja, os respondentes no sub banco de ocupações artísticas declararam empregar menos pessoas em seus empreendimentos do que os respondentes de outras ocupações em geral:

**Tabela 14 – Quantas pessoas empregava neste trabalho**

SUB BANCO DAS OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	1 a 5 pessoas	104020	1,2	65,7	65,7
	6 ou mais pessoas	54247	,6	34,3	100,0
	Total	158267	1,9	100,0	
Dados	Faltosos	8219896	98,1		
Total		8378163	100,0		

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010					
		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válido	1 a 5 pessoas	814	1,3	72,8	72,8
	6 ou mais pessoas	304	,5	27,2	100,0
	Total	1118	1,8	100,0	
Dados	Faltosos	60765	98,2		
Total		61883	100,0		

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Quanto à renda média daqueles que declaram ocupações em artes, ela é superior à renda média das demais pessoas presentes no sub banco com ocupações diversas. Em termos de salários mínimos, enquanto aqueles que possuem ocupações artísticas ganham, em média, 2,85, os demais ganham 2,1:

**Tabela 15 – Rendimento no trabalho principal**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010				
		VALOR DO RENDIMENTO BRUTO (OU A RETIRADA) MENSAL NO TRABALHO PRINCIPAL: (pode ter valor branco)	RENDIMENTO NO TRABALHO PRINCIPAL: (pode ter valor branco)	RENDIMENTO NO TRABALHO PRINCIPAL EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS: (pode ter valor branco)
N	Válido	7799407	8378163	8378163
Dados	Faltosos	578756	0	0
Média		1153,24	1073,57	2,1048
Mediana		700,00	600,00	1,1800
Desvio Padrão		2836,617	2752,469	5,39689
Variância		8046396,352	7576084,511	29,126
Mínimo		0	0	,00
Maximo		952513	952513	1867,67

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010				
		VALOR DO RENDIMENTO BRUTO (OU A RETIRADA) MENSAL NO TRABALHO PRINCIPAL: (pode ter valor branco)	RENDIMENTO NO TRABALHO PRINCIPAL: (pode ter valor branco)	RENDIMENTO NO TRABALHO PRINCIPAL EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS: (pode ter valor branco)
N	Válido	61398	61883	61883
Dados	Faltosos	485	0	0
Média		1469,15	1457,64	2,8576
Mediana		825,50	800,00	1,5700
Desvio Padrão		2289,226	2283,915	4,47802
Variância		5240555,926	5216266,985	20,053
Mínimo		0	0	,00
Máximo		137000	137000	268,63

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Nos demais trabalhos e também no valor de rendimento mensal total (que soma renda

da ocupação principal com renda de outros trabalhos) a renda média daqueles que declaram ocupações em artes é superior à renda média das demais pessoas presentes no sub banco com ocupações diversas, conforme demonstra a tabela abaixo:

**Tabela 16 – Rendimento nos demais trabalhos**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010							
		VALOR DO RENDIMENTO BRUTO (OU A RETIRADA) MENSAL NOS DEMAIS TRABALHOS (EM REAIS)	RENDIMENTO BRUTO NOS DEMAIS TRABALHOS EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS	RENDIMENTO EM TODOS OS TRABALHOS	RENDIMENTO EM TODOS OS TRABALHOS EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS	RENDIMENTO MENSAL TOTAL EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO MENSAL TOTAL EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS EM JULHO DE 2010
N	Válidos	361775	361775	8378163	8378163	8378163	8378163
	Faltosos	8016388	8016388	0	0	0	0
Média		1002,78	1,9662429	1116,88	2,1899525	1271,23	2,4926043
Mediana		510,00	1,0000000	600,00	1,1764700	700,00	1,3725500
Desvio Padrão		3540,753	6,94265373	3023,726	5,92887356	3950,100	7,74529337
Variância		12536934,965	48,200	9142916,222	35,152	15603287,204	59,990
Mínimo		0	,00000	0	,00000	0	,00000
Máximo		954010	1870,60784	1906523	3738,28039	1906523	3738,28039
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS DIVERSAS NO CENSO, 2010							
		VALOR DO RENDIMENTO BRUTO (OU A RETIRADA) MENSAL NOS DEMAIS TRABALHOS (EM REAIS)	RENDIMENTO BRUTO NOS DEMAIS TRABALHOS EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS	RENDIMENTO EM TODOS OS TRABALHOS	RENDIMENTO EM TODOS OS TRABALHOS EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS	RENDIMENTO MENSAL TOTAL EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO MENSAL TOTAL EM Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS EM JULHO DE 2010
N	Validos	4390	4390	61883	61883	61883	61883
	Faltosos	57493	57493	0	0	0	0
Média		1061,13	2,0806427	1532,91	3,0057121	1779,62	3,4894544
Mediana		510,00	1,0000	900,00	1,7647100	1000,00	1,9607800
Desvio Padrão		2015,157	3,95128844	2467,313	4,83786765	4120,260	8,07894091
Variância		4060858,521	15,613	6087631,381	23,405	16976541,61	65,269
Mínimo		0	0	0	,00000	0	,00000
Máximo		50000	98,03922	137000	268,62745	315000	617,64706

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

O rendimento domiciliar, assim como o individual, é superior no banco com sub com ocupações artísticas, em relação ao sub banco com ocupações diversas. No sub banco com Ocupações Diversas o valor médio em salários mínimos do rendimento domiciliar é 5,58 pouco mais de cinco salários e meio. E no sub banco com ocupações artísticas é de 8,94, quase nove salários mínimos.

Além disso, comparando as rendas médias pessoais dos declarantes, que se originam de outras fontes como pensões, aposentadorias benefícios de programas sociais, pensões, juros de poupanças, aplicações financeiras, aluguéis etc., percebe-se que mais uma vez este

valor é maior da sub banco com ocupações artísticas, conforme demonstra a tabela que se segue:

**Tabela 17 – Rendimento domiciliar e outros rendimentos**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010						
		RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) EM N° DE SALÁRIOS MÍNIMOS EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) PER CAPITA EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) PER CAPITA EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) PER CAPITA EM N° DE SALÁRIOS MÍNIMOS EM JULHO DE 2010	EM JULHO DE 2010 QUAL FOI O VALOR TOTAL DE OUTROS RENDIMENTO(S): APOSENTADORIA, BENEFÍCIOS DE PROGRAMAS SOCIAIS, PENSÕES, JUROS DE POUPANÇAS, APLICAÇÕES FINACEIRAS ETC
N	Válido	8362614	8362614	8362614	8362614	8378163
	Faltosos	15549	15549	15549	15549	0
	Média	2846,45	5,5812692	882,1151	1,7296376	154,35
	Mediana	1700,00	3,3333300	506,0000	,9921600	,00
	Desvio Padrão	6931,984	13,59212618	2729,16992	5,35131354	2259,482
	Variância	48052407,196	184,746	7448368,454	28,637	5105259,181
	Mínimo	0	,00000	,00	,00000	0
	Máximo	2006523	3934,35882	975000,00	1911,76471	900000
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010						
		RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) EM N° DE SALÁRIOS MÍNIMOS EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) PER CAPITA EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) PER CAPITA EM JULHO DE 2010	RENDIMENTO DOMICILIAR (DOMICÍLIO PARTICULAR) PER CAPITA EM N° DE SALÁRIOS MÍNIMOS EM JULHO DE 2010	EM JULHO DE 2010 QUAL FOI O VALOR TOTAL DE OUTROS RENDIMENTO(S): APOSENTADORIA, BENEFÍCIOS DE PROGRAMAS SOCIAIS, PENSÕES, JUROS DE POUPANÇAS, APLICAÇÕES FINACEIRAS ETC
N	Válido	61677	61677	61677	61677	61883
	Faltosos	206	206	206	206	0
	Média	4563,75	8,9485379	1521,4656	2,9832658	246,71
	Mediana	2550,00	5,0000000	800,0000	1,5686300	,00
	Desvio Padrão	11152,003	21,86667294	4181,88305	8,19977067	3031,121
	Variância	1,244E8	478,151	17488145,876	67,236	9187693,790
	Mínimo	0	,00000	,00	,00000	0
	Máximo	1773130	3476,72549	591043,33	1158,90849	300000

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Os dados mostram que o nível de instrução superior completo entre aqueles que declaram ocupações artísticas é bem mais alto, quando comparado à amostra do sub banco com ocupações diversas. Os percentuais válidos acerca da ocorrência de instrução em nível superior nos bancos são de 11% no sub banco com ocupações diversas e 21,9% no sub banco

com ocupações artísticas:

**Tabela 18 - Nível de instrução**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Sem instrução e fundamental incompleto	3709361	44,3	44,3	44,3
Fundamental completo e médio incompleto	1341944	16,0	16,0	60,3
Médio completo e superior incompleto	2382281	28,4	28,4	88,7
Superior completo	922910	11,0	11,0	99,7
Não determinado	21667	,3	,3	100,0
Total	18378163	100,0	100,0	
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010				
	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Sem instrução e fundamental incompleto	14781	23,9	23,9	23,9
Fundamental completo e médio incompleto	9300	15,0	15,0	38,9
Médio completo e superior incompleto	24054	38,9	38,9	77,8
Superior completo	13567	21,9	21,9	99,7
Não determinado	181	,3	,3	100,0
Total	181	,3	,3	

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Em ambos sub bancos, a maior parte das pessoas que possuem grau de instrução superior completo contam com 36 anos ou mais.

Porém, o banco com ocupações artísticas apresenta maior jovialidade desse contingente (daqueles que possuem cursos superiores).

Comparando as bases: no sub banco com ocupações artísticas, 49,5% das pessoas formadas em cursos superiores completos possuem 36 anos o mais; no sub banco com ocupações diversas, este percentual é maior, sendo que 54,6% das pessoas formadas em cursos superiores completos possuem 36 anos o mais:

**Tabela 19 - Nível de instrução por faixas etárias**  
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010

		NÍVEL DE INSTRUÇÃO:					Total	
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado		
Faixas Etárias	20 a 25	Contagem	339714	306003	628203	94188	7558	137566
		% dentro Idade por Faixas	24,7%	22,2%	45,7%	6,8%	,5%	100,0%
		% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	9,2%	22,8%	26,4%	10,2%	34,9%	16,4%
		% do Total	4,1%	3,7%	7,5%	1,1%	,1%	16,4%
	26 a 35	Contagem	829670	413703	852566	325080	7329	2428348
		% dentro Idade por Faixas	34,2%	17%	35,1%	13,4%	,3%	100,0%
		% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	22,4%	30,8%	35,8%	35,2%	33,8%	29,0%
		% do Total	9,9%	4,9%	10,2%	3,9%	,1%	29,0%
	36 em diante	Contagem	2539977	622238	901512	503642	6780	4574149
		% dentro Idade por Faixas	55,5%	13,6%	19,7%	11,0%	,1%	100,0%
		% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	68,5%	46,4%	37,8%	54,6%	31,3%	54,6%
		% do Total	30,3%	7,4%	10,8%	6,0%	,1%	54,6%
Total	Contagem	3709361	1341944	2382281	922910	21667	8378163	
	% dentro Idade por Faixas	44,3%	16,0%	28,4%	11,0%	,3%	100,0%	
	% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	44,3%	16,0%	28,4%	11,0%	,3%	100,0%	
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010								
		NÍVEL DE INSTRUÇÃO:					Total	
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado		
Faixas Etárias	20 a 25	Contagem	1552	1867	5922	1784	64	11189
		% dentro Idade por Faixas	13,9%	16,7%	52,9%	15,9%	,6%	100,0%
		% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	10,5%	20,1%	24,6%	13,1%	35,4%	18,1%
		% do Total	2,5%	3,0%	9,6%	2,9%	,1%	18,1%
	26 a 35	Contagem	3541	2676	8023	5067	56	19363
		% dentro Idade por Faixas	18,3%	13,8%	41,4%	26,2%	,3%	100,0%
		% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	24,0%	28,8%	33,4%	37,3%	30,9%	31,3%
		% do Total	5,7%	4,3%	13,0%	8,2%	,1%	31,3%
	36 em diante	Contagem	9688	4757	10109	6716	61	31331
		% dentro Idade por Faixas	30,9%	15,2%	32,3%	21,4%	,2%	100,0%
		% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	65,5%	51,2%	42,0%	49,5	33,7%	50,6%
		% do Total	15,7%	7,7%	16,3%	10,9%	,1%	50,6%
Total	Contagem	14781	9300	24054	13567	181	61883	
	% dentro Idade por Faixas	23,9%	15,0%	38,9%	21,9%	,3%	100,0%	
	% dentro NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	23,9%	15,0%	38,9%	21,9%	,3%	100,0%	

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria

Passando ao cruzamento entre grau de instrução e renda (variáveis cujo grau de relacionamento será testado em modelo de regressão em seção subsequente), é possível visualizar as diferenças de renda média em cada faixa escolar. Em ambos os sub bancos, nos níveis escolares mais baixos estão as menores médias e nos níveis maiores coincidem as médias de rendas.

Um detalhe, porém, deve ser ressaltado. Em que pese o sub banco de ocupações artísticas possuir maior percentual de pessoas com curso superior completo – como já visto anteriormente – não é no grau de instrução “superior completo” que a renda média das ocupações artísticas supera a renda média da outra base com ocupações diversas. Pessoas com ocupações diversas e que possuem nível superior tem renda média no valor de R\$ 2.960,16, ao passo que pessoas com ocupações artísticas e que possuem nível superior tem renda média no valor de R\$ 2.943,73. Nos níveis “fundamental completo e médio incompleto” e “médio completo e superior incompleto” a situação é invertida: a renda média em ambos os níveis, no sub banco com ocupações artísticas, é maior do que a renda média, em ambos os níveis, no sub banco com ocupações diversas. Neste sentido, seguem as tabelas:

**Tabela 20 - Rendimento bruto (ou a retirada) mensal no trabalho principal, em níveis escolares diferentes**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010						
NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Mediana
Sem instrução e fundamental incompleto	709,74	3248413	1593,713	0	600000	510,00
Fundamental completo e médio incompleto	936,06	1283468	2318,782	0	800000	650,00
Médio completo e superior incompleto	1182,82	2331021	2466,073	0	800000	800,00
Superior completo	2960,16	915737	5692,369	0	952513	1800,00
Não determinado	950,54	20768	1762,751	0	200000	700,00
Total	1153,24	7799407	2836,617	0	952513	700,00
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010						
NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Mediana
Sem instrução e fundamental incompleto	618,54	14617	977,812	0	28000	500,00
Fundamental completo e médio incompleto	963,11	9204	1184,178	0	38000	600,00
Médio completo e superior incompleto	1352,95	23894	1713,628	0	50000	1000,00
Superior completo	2943,73	13505	3667,741	0	137000	2000,00
Não determinado	1206,33	178	1539,011	0	15000	800,00
Total	1469,15	61398	2289,226	0	137000	825,50

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Outro cruzamento de dados é apresentado na sequência. Desta vez, entre as variáveis escolaridade e tipo de ocupação. Lembrando que, como já visto, segundo os dados do sub banco com ocupações diversas do Censo, 2010, metade dos entrevistados declararam ter

ocupações formais (são empregados ou funcionários públicos). No sub banco com ocupações artísticas apenas um terço possuem ocupações formais. Contudo, o percentual de pessoas que possuem instrução superior completa é consideravelmente maior no sub banco das ocupações artísticas, em relação ao banco com ocupações diversas:

**Tabela 21 – Sub banco com ocupações diversas, em níveis de escolaridade distintos**

			NÍVEL DE INSTRUÇÃO:					Total
			Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado	
O C U P A Ç Ã O	Empregado com carteira de trabalho assinada	Contados	1112731	616091	1285437	429342	12144	3455745
		% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	32,2%	17,8%	37,2%	12,4%	,4%	100,0%
		% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	30,0%	45,9%	54,0%	46,5%	56,0%	41,2%
		% de Total	13,3%	7,4%	15,3%	5,1%	,1%	41,2%
	Militar do exército, marinha, aeronáutica, polícia militar ou corpo de bombeiros	Contados	62799	41886	183023	209486	969	498163
		% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	12,6%	8,4%	36,7%	42,1%	,2%	100,0%
		% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	1,7%	3,1%	7,7%	22,7%	4,5%	5,9%
		% de Total	,7%	,5%	2,2%	2,5%	,0%	5,9%
	Empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos	Contados	962473	284082	386835	87524	4193	1725107
		% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	55,8%	16,5%	22,4%	5,1%	,2%	100,0%
% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:		25,9%	21,2%	16,2%	9,5%	19,4%	20,6%	
% de Total		11,5%	3,4%	4,6%	1,0%	,1%	20,6%	
Empregado sem carteira de trabalho assinada	Contados	1077648	318866	415592	143701	3234	1959041	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	55,0%	16,3%	21,2%	7,3%	,2%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	29,1%	23,8%	17,4%	15,6%	14,9%	23,4%	
	% de Total	12,9%	3,8%	5,0%	1,7%	,0%	23,4%	
Conta própria	Contados	30904	22121	59565	45454	223	158267	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	19,5%	14,0%	37,6%	28,7%	,1%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	,8%	1,6%	2,5%	4,9%	1,0%	1,9%	
	% de Total	,4%	,3%	,7%	,5%	,0%	1,9%	
Empregador	Contados	70244	16621	21260	4309	417	112851	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	62,2%	14,7%	18,8%	3,8%	,4%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	1,9%	1,2%	,9%	,5%	1,9%	1,3%	
	% de Total	,8%	,2%	,3%	,1%	,0%	1,3%	
Não remunerado	Contados	392562	42277	30569	3094	487	468989	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	83,7%	9,0%	6,5%	,7%	,1%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	10,6%	3,2%	1,3%	,3%	2,2%	5,6%	
	% de Total	4,7%	,5%	,4%	,0%	,0%	5,6%	
Total	Contados	3709361	1341944	2382281	922910	21667	8378163	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	44,3%	16,0%	28,4%	11,0%	,3%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% de Total	44,3%	16,0%	28,4%	11,0%	,3%	100,0%	

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

**Tabela 22 – Sub banco ocupações artísticas, em níveis de escolaridade distintos**

		NÍVEL DE INSTRUÇÃO:					Total	
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado		
O C U P A Ç Ã O	Empregado com carteira de trabalho assinada	Contados	1426	1706	7143	4400	59	14734
		% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	9,7%	11,6%	48,5%	29,9%	,4%	100,0%
		% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	9,6%	18,3%	29,7%	32,4%	32,6%	23,8%
		% de Total	2,3%	2,8%	11,5%	7,1%	,1%	23,8%
	Empregado pelo regime jurídico dos funcionários públicos	Contados	36	41	255	477	1	810
		% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	4,4%	5,1%	31,5%	58,9%	,1%	100,0%
		% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	,2%	,4%	1,1%	3,5%	,6%	1,3%
% de Total		,1%	,1%	,4%	,8%	,0%	1,3%	
Empregado sem carteira de trabalho assinada	Contados	2185	1443	3277	1271	33	8209	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	26,6%	17,6%	39,9%	15,5%	,4%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	14,8%	15,5%	13,6%	9,4%	18,2%	13,3%	
	% de Total	3,5%	2,3%	5,3%	2,1%	,1%	13,3%	
Conta própria	Contados	10869	5910	12843	6805	84	36511	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	29,8%	16,2%	35,2%	18,6%	,2%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	73,5%	63,5%	53,4%	50,2%	46,4%	59,0%	
	% de Total	17,6%	9,6%	20,8%	11,0%	,1%	59,0%	
Empregador	Contados	94	102	371	550	1	1118	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	8,4%	9,1%	33,2%	49,2%	,1%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	,6%	1,1%	1,5%	4,1%	,6%	1,8%	
	% de Total	,2%	,2%	,6%	,9%	,0%	1,8%	
Não remunerado	Contados	171	98	165	64	3	501	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	34,1%	19,6%	32,9%	12,8%	,6%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	1,2%	1,1%	,7%	,5%	1,7%	,8%	
	% de Total	,3%	,2%	,3%	,1%	,0%	,8%	
Total	Contados	14781	9300	24054	13567	181	61883	
	% dentro de NESSE TRABALHO ERA:	23,9%	15,0%	38,9%	21,9%	,3%	100,0%	
	% dentro de NÍVEL DE INSTRUÇÃO:	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% de Total	23,9%	15,0%	38,9%	21,9%	,3%	100,0%	

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Os dados acima mostram que, no sub banco com ocupações diversas do Censo, 2010, as pessoas que declararam possuir grau de instrução superior completo (que, como já visto anteriormente, corresponde a 11% dos respondentes nesse sub banco) exercem mais ocupações formais que informais. Dentro desse universo de pessoas com instrução superior, 46,5% são empregados com carteira de trabalho assinada; 22,7% são militares e 9,5% são empregados públicos. Somadas, essas ocupações formais correspondem a 78,7% dentro desse universo (daqueles que possuem grau de instrução superior no sub banco com ocupações diversas).

No sub banco com ocupações artísticas (cujo percentual de pessoas com curso superior

é de 20,9%) as ocupações informais preponderam ligeiramente em relação às formais, que contam com a seguinte distribuição: 32,4% empregado com carteira de trabalho assinada; 3,5% militar; 9,4% empregado público. Somando-se estes percentuais, tem-se que 45,3 % daqueles que possuem grau de instrução superior no sub banco com ocupações artísticas possuem ocupações formais.

Quanto ao relacionamento entre renda e ocupação, tem-se que em ambos os sub bancos, as médias de rendas individuais mais altas estão entre empregadores, seguidos pelo grupo dos militares e funcionários. Ter carteira assinada não garante renda média muito diferente da renda média de quem não trabalha com carteira assinada nos casos do sub banco com ocupações artísticas. Já no sub banco com ocupações diversas aqueles que declararam trabalhar com carteira assinada possuem média de renda individual bem acima daqueles que declararam trabalhar sem carteira assinada:

**Tabela 23 – Sub banco ocupações e rendas**

SUB BANCO COM OCUPAÇÕES DIVERSAS NO CENSO, 2010						
POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO E CATEGORIA DO EMPREGO NO TRABALHO PRINCIPAL	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Mediana
Empregados com carteira de trabalho assinada	1897,71	14734	2351,522	100	100000	1200,00
Militares e funcionários públicos estatutários	3079,11	810	2771,405	119	21000	2125,00
Empregados sem carteira de trabalho assinada	1014,19	8209	1475,882	0	30000	600,00
Conta própria	1273,28	36511	2090,503	1	137000	700,00
Empregadores	4412,98	1118	5909,534	2	100000	3000,00
Não remunerados	,00	16	,000	0	0	,00
Total	1469,15	61398	2289,226	0	137000	825,50
SUB BANCO COM OCUPAÇÕES ARTÍSTICAS NO CENSO, 2010						
POSIÇÃO NA OCUPAÇÃO E CATEGORIA DO EMPREGO NO TRABALHO PRINCIPAL	Média	N	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Mediana
Empregados com carteira de trabalho assinada	1160,20	3455745	1893,260	1	952513	800,00
Militares e funcionários públicos estatutários	1895,56	498163	2972,334	1	750000	1100,00
Empregados sem carteira de trabalho assinada	597,20	1725107	1055,448	0	400000	510,00
Conta própria	1170,63	1959041	3048,772	1	750000	600,00
Empregadores	4532,77	158267	12112,002	1	950000	2300,00
Não remunerados	,00	3084	,000	0	0	,00
Total	1153,24	7799407	2836,617	0	952513	700,00

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

A descrição feita nesta seção apresenta o cenário do mercado de trabalho em geral, confrontado com o mercado relativo às ocupações artísticas. Contudo, a confirmação ou

refutação das hipóteses sobre influência do ensino superior sobre a renda e a ocupação formal, serão objeto da próxima seção, em que se testam essas variáveis principais, considerando a relação de ambas na interação com outras variáveis.

Vale lembrar que ambos os sub bancos, cujas variáveis serão analisadas, possuem corte de idade como pessoas com 20 anos ou mais. A censura visa contemplar análise de dados daqueles que, em tese, já podem ter tido acesso ao ensino superior e/ou aqueles para os quais a condição de estar trabalhando pode representar uma maior importância econômica no sustento próprio e da respectiva família.

## 7.2 Influência do Curso Superior Sobre a Renda e a Ocupação

Efetuados modelos de regressões lineares, pode-se confirmar quase todas hipóteses, para os dados do Censo, 2010, quais sejam:

- 1) [Teste no Sub banco Ocupações Artísticas] Hipótese 1 – Existe uma relação significativamente estatística entre escolaridade superior e renda, em que deter curso superior aumenta o rendimento;
- 2) [Teste no Sub banco Ocupações Artísticas] Hipótese 2 – Existe uma relação significativamente estatística entre escolaridade superior e ocupação, em que deter curso superior influi positivamente para a ocupação de postos formais;
- 3) [Teste no Sub banco Ocupações Artísticas] Hipótese 3 – A influência positiva da escolaridade sobre o tipo de ocupação (escolaridade influenciando ocupações formais) é maior para as ocupações artísticas que estão vinculadas às artes aplicadas;
- 4) [Teste no Sub banco Ocupações Artísticas] Hipótese 4 – A influência positiva da escolaridade sobre elevação da renda é maior para as ocupações artísticas que estão vinculadas às artes aplicadas;
- 5) [Teste no Sub banco Ocupações Diversas] Hipótese 5 – A influência positiva da escolaridade sobre o tipo de ocupação (escolaridade influenciando ocupações formais) é menor entre trabalhos artísticos do que para o conjunto geral de trabalhos;
- 6) [Teste no Sub banco Ocupações Diversas] Hipótese 6 – A influência positiva da escolaridade sobre a renda é menor entre trabalhos artísticos do que para o conjunto geral de trabalhos.

**Tabela 24 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas e em ocupações gerais. Variável dependente: Renda**

Variáveis Independentes	Banco Ocupações Artísticas	Banco Ocupações em Geral
	Hipótese 1 Modelo 1	Hipótese 6 Modelo 6
Instrução Superior Completa = 1	,836	1,006
Erro Padrão	,110	,001
Incremento Percentual	130,765	173,476
Ocupação (formal = 1)	,215	,341
Erro Padrão	,110	,001
Incremento Percentual	24,040	40,645
Cor ou Raça (branco e asiático = 1)	,304	,271
Erro Padrão	,009	,001
Incremento Percentual	35,493	31,117
Unidade da Federação de moradia (Sudeste = 1)	,228	,143
Erro Padrão	,009	,001
Incremento Percentual	25,657	15,366
Situação do Domicílio (Urbano = 1)	,922	,514
Erro Padrão	,017	,001
Incremento Percentual	151,538	67,146
Migração (Migrou = 1)	,138	,106
Erro Padrão	,009	,001
Incremento Percentual	14,809	11,181
Sexo (Masculino = 1)	,490	,266
Erro Padrão	,009	,001
Incremento Percentual	63,210	30,430
Experiência	,008	,008
Erro Padrão	,000	,000
Incremento Percentual	,769	,833
Experiência ao Quadrado	,000	,000
Erro Padrão	,000	,000
Incremento Percentual	-,032	-,024
Intercepto	,124	0,398
R ao Quadrado	,250	,221
R ao Quadrado Ajustado	,250	,221
N	61397	7799406

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Pelos testes realizados no sub banco de ocupações artísticas – tabela acima, ter curso superior eleva, em média, 130,76% da renda. No banco com ocupações em geral, o acréscimo também ocorre, mas em percentual maior: 173,47%, o que confirma as hipóteses 1 e 6.

A escolaridade superior também possui efeito positivo sobre a ocupação. Como mostra a tabela seguinte, para o conjunto geral das ocupações artísticas, ter curso superior eleva em 86,97% a chance de obter um posto de trabalho formal (no conjunto geral de ocupações

artísticas). O percentual dessa chance entre o conjunto de ocupações em geral é maior: 125,92%. Com os resultados, confirma-se as hipóteses 2 e 5:

**Tabela 25 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas e em ocupações gerais. Variável dependente: Ocupação**

Variáveis Independentes	Ocupação	
	Banco Ocupações Artísticas Hipótese 2 Modelo 2	Banco Ocupações em Geral Hipótese 5 Modelo 5
Instrução Superior Completa = 1	,626	,815
Erro Padrão	,023	,003
Incremento Percentual	86,979	125,920
Cor ou Raça (branco e asiático = 1)	,421	,138
Erro Padrão	,022	,002
Incremento Percentual	52,278	14,822
Unidade da Federação de moradia (Sudeste =1)	,298	,480
Erro Padrão	,020	,002
Incremento Percentual	34,724	61,667
Situação do Domicílio (Urbano = 1)	,985	1,239
Erro Padrão	,053	,002
Incremento Percentual	167,872	245,097
Migração (Migrou = 1)	-,095	,122
Erro Padrão	,020	,002
Incremento Percentual	-9,098	13,023
Sexo (Masculino = 1)	,624	,092
Erro Padrão	,020	,002
Incremento Percentual	86,683	9,682
Experiência	-,045	-,027
Erro Padrão	,001	,000
Incremento Percentual	-4,426	-2,703
Experiência ao Quadrado	,000	-,001
Erro Padrão	,000	,000
Incremento Percentual	,033	-,071

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Nos campos artísticos, ter curso superior gera um incremento percentual na chance de obtenção de postos formais de trabalho bem menor do incremento percentual que ter curso superior gera sobre a renda. Além disso, ambas as variáveis dependentes – renda e

formalidade – são menos influenciadas pela variável ensino superior (quando analisa-se o incremento de renda ou a chance de obtenção de trabalhos formais) no caso das ocupações artísticas, se comparadas as ocupações em geral. Essa é a demonstração de particularidades importantes da dinâmica do mercado de trabalho nos campos artísticos, em que o ensino informal das profissões tem grande influência formação de pessoas que atuam nessas áreas e onde a informalidade caracteriza a maior parte dos trabalhos desenvolvidos por essas pessoas.

Prosseguindo, tem-se a seguinte tabela, com dados obtidos por testes da influência do ensino superior sobre o incremento de renda ou a obtenção de postos formais de trabalho entre dois grupos diferentes: artes aplicadas (arquitetura, design etc) e artes não aplicadas (música, teatro etc):

**Tabela 26 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas de artes aplicadas (1) e artes não aplicadas (0)**

Banco Ocupações Artísticas Variável Dependente: Ocupação			Banco Ocupações Artísticas Variável Dependente: Renda		
Variáveis Independentes	Hipótese 3 Modelo 3 Artes Não Aplicadas (música, teatro etc)	Hipótese 3 Modelo 3 Artes Aplicadas (arquitetura, design etc)	Variáveis Independentes	Hipótese 4 Modelo 4 Artes Não Aplicadas (música, teatro etc)	Hipótese 4 Modelo 4 Artes Aplicadas (arquitetura, design etc)
Instrução Superior Completa = 1	,924	-,280	Instrução Superior Completa = 1	,818	,617
Erro Padrão	,045	,029	Erro Padrão	,020	,012
Incremento Percentual	151,990	-24,458	Incremento Percentual	126,602	85,269
			Ocupação (formal = 1)	,220	,071
			Erro Padrão	,020	,011
			Incremento Percentual	24,557	7,366
Cor ou Raça (branco e asiático = 1)	,151	,089	Cor ou Raça (branco e asiático = 1)	,280	,199
Erro Padrão	,036	,032	Erro Padrão	,013	,013
Incremento Percentual	16,308	9,316	Incremento Percentual	32,344	22,004

Continua...

Banco Ocupações Artísticas			Banco Ocupações Artísticas		
Dependente: Ocupação			Dependente: Renda		
Variáveis Independentes	Hipótese 3 Modelo 3 Artes Não Aplicadas (música, teatro etc)	Hipótese 3 Modelo 3 Artes Aplicadas (arquitetura, design etc)	Variáveis Independentes	Hipótese 4 Modelo 4 Artes Não Aplicadas (música, teatro etc)	Hipótese 4 Modelo 4 Artes Aplicadas (arquitetura, design etc)
Unidade da Federação de moradia (Sudeste =1)	,410	,138	Unidade da Federação de moradia (Sudeste =1)	,287	,140
Erro Padrão	,036	,028	Erro Padrão	,013	,011
Incremento Percentual	50,746	14,826	Incremento Percentual	33,298	15,043
Situação do Domicílio (Urbano = 1)	,762	-,010	Situação do Domicílio (Urbano = 1)	,900	,272
Erro Padrão	,078	,096	Erro Padrão	,020	,039
Incremento Percentual	114,255	-,968	Incremento Percentual	145,937	31,217
Migração (Migrou = 1)	-,122	-,162	Migração (Migrou = 1)	,202	,004
Erro Padrão	,035	,027	Erro Padrão	,012	,011
Incremento Percentual	-11,479	-14,977	Incremento Percentual	22,341	,355
Sexo (Masculino = 1)	,579	,526	Sexo (Masculino = 1)	,662	,125
Erro Padrão	,036	,028	Erro Padrão	,012	,012
Incremento Percentual	78,405	69,222	Incremento Percentual	93,832	13,335
Experiência	-,041	-,039	Experiência	,001	,021
Erro Padrão	,002	,001	Erro Padrão	,001	,001
Incremento Percentual	-4,054	-3,817	Incremento Percentual	,139	2,164
Experiência ao Quadrado	,000	,000	Experiência ao Quadrado	,000	,000
Erro Padrão	,000	,000	Erro Padrão	,000	,000
Incremento Percentual	,042	,030	Incremento Percentual	-,014	-,047
Intercepto	-3,642	-,429	Intercepto	-,094	1,508
Cox & Snell R Square	,049	,072		,226	,208
Nagelkerke R Square	,099	,096	R ao Quadrado Ajustado	,226	,207
N	38377	23506	N	37979	23417

Nota 1: Coeficientes possuem  $|t| > 3,00$ .

Nota 2: A primeira linha para cada variável contém os coeficientes não padronizados de regressão.

Nota 3: Incremento de Renda Percentual =  $[\text{Exp}(b) - 1] \times 100$ .

Nota 4: Variável Dependente na Hipótese 4: Ln rendimento pessoal (valor hora trabalhado na semana referência) e na Hipótese 3: Ocupação (formal -1)

Nota 5: A variável ocupação é utilizada como variável independente, quando não está na posição de dependente.

Nota 6: Cálculo da Experiência a partir da Idade (Idade - Idade Média dos casos) \* (Idade - Idade Média dos casos).

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Pelos dados da tabela anterior, pode-se constatar que a presença da informalidade é tão significativa nos campos artísticos que nem mesmo para o universo das ocupações que arbitrariamente chamou-se de artes aplicadas<sup>79</sup> (as quais presumivelmente poderiam possuir maiores reservas de mercado) ter curso superior não favorece a chance de ocupar postos formais de trabalho. Aliás, como mostra aquela tabela, existe uma relação negativa entre ter curso superior e ser ocupado formalmente (-24,45%), motivo pelo qual se rejeitou a hipótese 3. A tabela que se segue mostra também que possuir escolaridade superior determina um acréscimo médio na renda de 85,26%. Mas este percentual é inferior à influência da escolaridade superior sobre a renda encontrada entre ocupações artísticas, de modo geral. Portanto, fica também rejeitada a hipótese 4.

Como os trabalhos artísticos são exercidos sobretudo informalmente, não se pode descartar que o ensino superior deve operar como uma credencial para a escolha de trabalhadores em vagas, escassas, de postos formais de emprego.

O fato de os cursos superiores determinarem maior chance de ocupação de postos informais para as ocupações de artes aplicadas pode não ser estranho se se pensar em alguns fatores. O primeiro é que o público contratante desses profissionais deve ser bastante representado por pessoas naturais, que não formalizam vínculos empregatícios como as pessoas jurídicas. Para aprofundar esse tema, seria interessante compulsar os dados da base do RAIS. Um segundo fator hipotético seria o fato de que, por serem mais consolidadas no mercado de trabalho, os profissionais das artes aplicadas escolhem empreender, trabalhar de forma autônoma ou como empresários. Estariam menos sujeitos à perda de autonomias profissionais, em uma mirada influenciada pela corrente marxista (ANGELIN, 2010), que trata das profissões.

Explorando um pouco mais os dados do sub banco de ocupações artísticas, foram testados mais quatro modelos (para além daqueles previstos nas hipóteses de pesquisa presentes no capítulo de metodologia), a fim de aprofundar os testes sobre a influência específica dos cursos superiores sobre o tipo de ocupação (formal 1) e renda. Nos modelos extras, as variáveis independentes foram os curso superior em artes<sup>80</sup>. Nos modelos extras 1 e 2, considerou-se 1 para os que possuíam formação superior em artes e 0 para todo o restante do banco (qualquer formação, superior ou não). Já os modelos extras 3 e 4, considerou-se 1

---

<sup>79</sup> Arquitetos, Desenhistas de Produtos, Vestuário, Gráficos e de Multimídia, Desenhistas e Decoradores de Interiores, Desenhistas e Projetistas Técnicos.

<sup>80</sup> Cursos: Artes, Belas Artes, Música e Artes Cênicas, Técnico Audiovisual e Produção de Mídia, Design e Estilismo, Artesanato.

para os que possuíam formação superior em artes<sup>81</sup> e 0 para formação superior em outros cursos, *missing* para o resto dos casos (representados por aqueles que não possuem formação superior ou não declararam o nome da formação superior declarada):

**Tabela 27 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas com cursos superiores em artes. Variável dependente: Renda**

Variáveis Independentes	Modelo Extra 1	Modelo Extra 4
	Ter Curso Superior em Artes face a ter qualquer outro tipo de formação ou escolaridade	Ter Curso Superior em Artes ao invés de ter Curso Superior em Outras Áreas
Curso Superior Artes = 1 (Resto banco=0)	,844	,296
Erro Padrão	,844	,844
Incremento Percentual	132,621	34,456
Ocupação (formal = 1)	,265	,130
Erro Padrão	,011	,018
Incremento Percentual	30,367	13,879
Cor ou Raça (branco e asiático = 1)	,366	,120
Erro Padrão	,010	,023
Incremento Percentual	44,196	12,721
Unidade da Federação de moradia (Sudeste =1)	,259	,100
Erro Padrão	,009	,017
Incremento Percentual	29,615	10,520
Situação do Domicílio (Urbano = 1)	,965	,400
Erro Padrão	,017	,065
Incremento Percentual	162,479	49,170
Migração (Migrou = 1)	,146	-,037
Erro Padrão	,009	,017
Incremento Percentual	15,731	-3,648
Sexo (Masculino = 1)	,475	,211
Erro Padrão	,009	,017
Incremento Percentual	60,834	23,501
Experiência	,009	,023
Erro Padrão	,000	,001
Incremento Percentual	,904	2,301
Experiência ao Quadrado	,000	-,001
Erro Padrão	,000	,000
Incremento Percentual	-,037	-,057
Intercepto	0,122	1,831
R ao Quadrado	0,223	,089
R ao Quadrado Ajustado	0,222	,089
N	61397	12993

Nota 1: Coeficientes possuem  $|t| > 3,00$ .

Nota 2: A primeira linha para cada variável contém os coeficientes não padronizados de regressão.

Nota 3: Incremento de Renda Percentual =  $[\text{Exp}(b) - 1] \times 100$ .

Nota 4: Variável Dependente na Hipótese: Ln rendimento pessoal (valor hora trabalhado na semana referência) e na Hipótese 3: Ocupação (formal -1)

Nota 5: A variável ocupação é utilizada como variável independente, quando não está na posição de dependente.

Nota 6: Cálculo da Experiência a partir da Idade (Idade - Idade Média dos casos) \* (Idade - Idade Média dos casos).

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

<sup>81</sup> Cursos: Artes, Belas Artes, Música e Artes Cênicas, Técnico Audiovisual e Produção de Mídia, Design e Estilismo, Artesanato.

**Tabela 28 – Coeficientes padronizados e não padronizados para os testes de regressão com pessoas em ocupações artísticas com cursos superiores em artes. Variável dependente: tipo de ocupação (formal – 1)**

Variáveis Independentes	Modelo Extra 2	Modelo Extra 3
	Ter Curso Superior em Artes face a ter qualquer outro tipo de formação ou escolaridade	Ter Curso Superior em Artes ao invés de ter Curso Superior em Outras Áreas
Curso Superior Artes = 1 (Resto banco=0)	,459	-,085
Erro Padrão	,029	,038
Incremento Percentual	58,227	-8,182
Cor ou Raça (branco e asiático = 1)	,491	-,136
Erro Padrão	,021	,052
Incremento Percentual	63,326	-12,744
Unidade da Federação de moradia (Sudeste =1)	,329	,056
Erro Padrão	,020	,039
Incremento Percentual	39,012	5,711
Situação do Domicílio (Urbano = 1)	1,038	,259
Erro Padrão	,053	,158
Incremento Percentual	182,487	29,503
Migração (Migrou = 1)	-,091	-,245
Erro Padrão	,020	,038
Incremento Percentual	-8,729	-21,748
Sexo (Masculino = 1)	,599	,322
Erro Padrão	,020	,038
Incremento Percentual	81,958	37,988
Experiência	-,044	-,047
Erro Padrão	,001	,002
Incremento Percentual	-4,312	-4,622
Experiência ao Quadrado	,000	,001
Erro Padrão	,000	,000
Incremento Percentual	,027	,058
Intercepto	-3,033	-,856
Cox & Snell R Square	,091	,066
Nagelkerke R Square	,134	,091
N	61883	13049

Nota 1: Coeficientes possuem  $|t| > 3,00$ .

Nota 2: A primeira linha para cada variável contém os coeficientes não padronizados de regressão.

Nota 3: Incremento de Renda Percentual =  $[\text{Exp}(b) - 1] \times 100$ .

Nota 4: Variável Dependente na Hipótese: Ln rendimento pessoal (valor hora trabalhado na semana referência) e na Hipótese 3: Ocupação (formal -1)

Nota 5: A variável ocupação é utilizada como variável independente, quando não está na posição de dependente.

Nota 6: Cálculo da Experiência a partir da Idade  $(\text{Idade} - \text{Idade Média dos casos}) * (\text{Idade} - \text{Idade Média dos casos})$ .

Fonte: Dados do CENSO, ano 2010, análise própria.

Analisando os coeficientes desses modelos, pode-se afirmar, em síntese que: para as

ocupações artísticas, possuir curso superior em artes determina o incremento médio de 132,62% na renda em relação a qualquer outro tipo de formação (apenas 2% a mais do que o incremento médio encontrado no Modelo 1). Ter curso superior em artes, considerando o conjunto de todas as ocupações artísticas, também tem relação estatisticamente significativa na determinação de ocupação de postos formais e esta determinação é da ordem de 58,22%, conforme Tabela 28. Quando se comparam os resultados desse modelo extra 2 com os resultados do teste de hipótese 2 (modelo 2), pode-se concluir que ter curso superior (em qualquer área) tem maior determinação sobre a ocupação de postos formais de trabalho, do que ter curso superior em artes, quando se considera todo o banco de ocupações artísticas.

Os testes feitos com base nos modelos extras 3 e 4 mostram que, considerando o universo daqueles que possuem ocupações artísticas e que possuem necessariamente algum curso superior, deter curso superior em artes eleva em 8,182% a chance de ter ocupação em postos informais (2%) e determina um incremento médio de 13,87% sobre a renda.

Há de se chamar a atenção novamente para a característica específica da informalidade dos trabalhos artísticos, além do fato de que para a maior parte das atividades exercidas nesses campos não são exigidos cursos ou graus de escolaridade formal específica. Esses dois fatores podem ajudar em uma possível explicação para essa menor influência que possuem os cursos superiores sobre o incremento de renda e tipo de ocupação (formal) nos campos artísticos.

A escolarização superior para a atuação em campos artísticos apresenta-se como um importante capital humano, capaz de alavancar melhorias sociais na vida de indivíduos. E mesmo quando se constatou que os cursos de artes seriam os que determinam menores retornos incrementais de salários, eles existem.

Nestas perspectivas, conseguem-se cumprir objetivos dessa proposta de estudo, vislumbrando pontos de aproximação e, ao mesmo tempo, de particularidades dos campos artísticos em relação ao contingente geral do mercado de trabalho existente.

## 8 EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS E EGRESSOS NOS CURSOS SUPERIORES COM INTERFACE ARTÍSTICA

Entre os anos de 2014 e 2015, alunos e professores de cursos com interface artística em universidades públicas de todo o país responderam perguntas de dois questionários (um direcionado a alunos e outro a professores) *on line*, auto aplicado, veiculado pela pesquisa “Artistas Empreendedores”, coordenada pela autora desta tese. Mais detalhes dessa pesquisa foram explorados em seção precedente (Metodologia) e integra das perguntas seguem nos Apêndices do presente estudo.

Embora não proveniente de amostra probabilística, o banco de dados que contém respostas de alunos e professores (coordenadores) de cursos com interface artística a respeito de perguntas de expectativas e vivências profissionais, além de perguntas que avaliam a instituição aos quais estavam vinculados, é uma amostra significativa, cuja análise serve aos propósitos de teste das Hipóteses 7, 8, 9 e 10 desse estudo<sup>82</sup>.

Tal como se procedeu no manuseio do Banco de Dados do CENSO (2010), haverá a descrição deste banco, antes de adentar o teste das hipóteses.

### 8.1 Descrição do Banco de Dados de Respondentes Alunos e Egressos

O maior volume de respostas recebidas de alunos e egressos origina-se de pessoas que estudam/estudaram em universidades da Região Sudeste. Em segundo lugar, da Região Sul, depois Nordeste. Em seguida, Centro Oeste e Norte, por último.

**Tabela 29 – Respondentes por região**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Sudeste	283	46,7	46,7
Sul	160	26,4	73,1
Nordeste	85	14,0	87,1
Centro Oeste	67	11,1	98,2
Norte	11	1,8	100,0
Total	606	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

As respostas de alunos e egressos se referem ao somatório de 71 cursos de artes, distribuídos em 31 Universidades Federais.

Como o nome dos cursos aos quais os respondentes estavam vinculados eram bem diversificados foi necessário convencionar nomes de áreas para os cursos. Foram

<sup>82</sup> Vide descrição das hipóteses no capítulo de Metodologia.

estabelecidas 8 áreas: Arquitetura e Urbanismo, Música, Design, Teatro, Artes Visuais, Dança, Cinema, Interdisciplinar.

Partindo desse rótulo, pode-se afirmar que a maior parte de respondentes dos questionários são vinculados a cursos na área de Arquitetura e Urbanismo, com 31,68%. Em segundo, aos cursos de Música com 25,74%<sup>83</sup>. Em terceiro, Design com 16,50%. O quarto maior número de respondentes advém de cursos de Teatro, com 8,09%. Em quinto estão Artes Visuais e Dança, com 6,60% cada um. Em sexto lugar, oriundos de cursos de Cinema com 2,48% e, após, de cursos Interdisciplinares: 2,31%. Cursos na categoria Interdisciplinar, Cinema e Dança estão em menor oferta nas universidades federais, acompanhando também a menor representação de respondentes nestas áreas. Em números são 192 respondentes vindos da Arquitetura e Urbanismo, 156 da Música, 100 do Design, 49 do Teatro, 40 da Dança, 40 das Artes Visuais, 15 do Cinema e 14 Interdisciplinar.

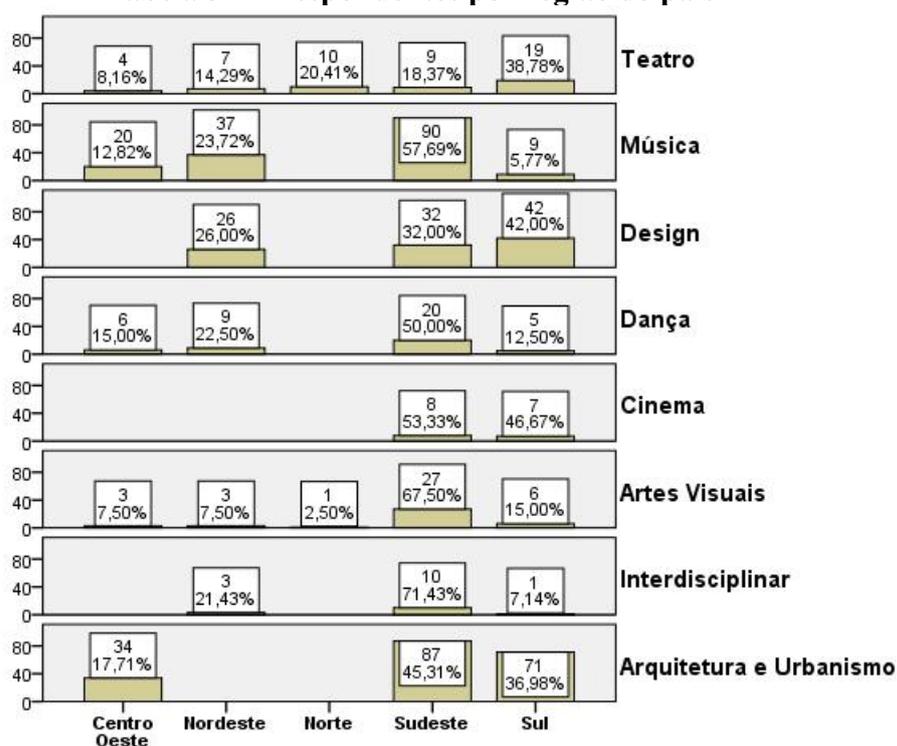
**Tabela 30 – Respondentes por ênfase dos cursos**

Ênfase dos Cursos	Frequência	Percentual
Arquitetura e Urbanismo	192	31,7
Música	156	25,7
Design	100	16,5
Teatro	49	8,1
Artes Visuais	40	6,6
Dança	40	6,6
Cinema	15	2,5
Interdisciplinar	14	2,3
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Aliando informações mostradas de tabelas anteriores, está a seguinte:

<sup>83</sup> Segundo levantamento em sites de universidades públicas, esses cursos – Arquitetura e Urbanismo, Música – são justamente os mais oferecidos também por estas instituições de ensino superior, dentro do universo de cursos de interface artística existente. (GOULART, coord; PEREIRA, 2015).

**Tabela 31 – Respondentes por região do país**

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Analisando a tabela acima, vemos que existem duas regiões – Sudeste e Nordeste – que possuem respondentes vindos de todas as áreas que arbitrariamente convencionadas para categorizar os nomes, muitos diversos, dos cursos aos quais os respondentes estavam vinculados.

As únicas áreas em que existiram respondentes originados de todas as regiões brasileiras foram Teatro e Artes Visuais.

Há respostas vindas da região Nordeste de alunos e egressos vinculados a 6 das 8 categorias. Há respostas vindas da região Centro Oeste de alunos e egressos vinculados a 5 das 8 categorias. Da região Norte, há respostas provenientes de 2 das 8 categorias.

Passando às próximas tabelas, encontramos as informações de respondentes por estados brasileiros. Nele é possível verificar que o maior contingente de respostas veio de alunos e egressos vinculados a universidades de Minas Gerais, com 35,81%<sup>84</sup>.

O percentual de alunos e egressos respondentes vinculados a universidades no Rio Grande do Sul ocupam a segunda posição, com 11,72%. A terceira posição fica com Rio de Janeiro, com 10,23%. Na sequência vem Distrito Federal (6,44%), Santa Catarina (6,27%),

<sup>84</sup> Minas Gerais, junto com Rio Grande do Sul, lideram em termos de oferta de cursos com interface artística em universidades federais do país (GOULART (coord.); PEREIRA, 2015).

São Paulo (5,94%), Rio Grande do Norte (4,29%), Paraíba (3,30%). Preponderam respostas, portanto, de alunos e egressos cujos vínculos dos cursos são/eram com universidades nas regiões Sul e Sudeste do país. Não houve respondentes de alunos e egressos de cursos de universidades dos estados do Amazonas, Alagoas, Amapá, Acre, Mato Grosso e Pará. Quanto aos outros estados, os percentuais de respostas não excederam a 3%. Houve, portanto, respostas vindas de alunos/egressos de 21 Estados brasileiros.

Fazendo agora o cruzamento entre Estados e ênfases dos cursos – ou, categorias convencionadas para nomeá-los, conforme suas ênfases, tem-se a seguinte tabela:

**Tabela 32 – Distribuição das respostas por ênfases e estados**

		Arquitetura e Urbanismo	Interdisciplinar	Artes Visuais	Cinema	Dança	Design	Música	Teatro	Total
Estado em que a Universidade está sediada	Bahia	0	0	0	0	0	0	0	6	6
	Ceará	0	0	0	0	9	0	0	1	10
	Distrito Federal	29	0	0	0	0	0	6	4	39
	Espírito Santo	0	0	11	0	0	0	0	0	11
	Goiás	0	0	0	0	6	0	0	0	6
	Maranhão	0	0	0	0	0	0	0	10	10
	Mato Grosso do Sul	0	0	3	0	0	0	7	0	10
	Minas Gerais	86	10	15	0	9	32	59	6	217
	Paraíba	0	3	0	0	0	0	17	0	20
	Paraná	1	0	3	0	0	4	0	0	8
	Pernambuco	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	Piauí	0	0	0	0	0	0	9	0	9
	Rio de Janeiro	36	0	0	0	15	6	1	4	62
	Rio Grande do Norte	0	0	0	0	0	26	0	0	26
	Rio Grande do Sul	21	1	2	2	0	20	12	13	71
	Rondônia	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Roraima	0	0	0	0	0	0	7	0	7
	Santa Catarina	13	0	1	5	0	12	2	5	38
	São Paulo	1	0	1	8	1	0	25	0	36
	Sergipe	0	0	1	0	0	0	11	0	12
	Tocantins	5	0	0	0	0	0	0	0	5
<b>Total</b>		<b>192</b>	<b>14</b>	<b>40</b>	<b>15</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>156</b>	<b>49</b>	<b>606</b>

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Provenientes de Minas Gerais, houve respostas de alunos e egressos vinculados a cursos em todas as categorias, à exceção do Cinema. Do Rio Grande do Sul, também houve respostas de alunos e egressos vinculadas a cursos de todas as categorias, à exceção da dança.

Alguns Estados acima destacam grande concentração de respostas de alunos e egressos em uma ou mais categorias de cursos. É o caso do Distrito Federal com 29 alunos

respondentes provenientes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, contrastando com menor participação de respostas atreladas a outros cursos (música com 6 e teatro com 4). Também é o caso da Paraíba com 17 respondentes em música e 3 em Interdisciplinar. No Rio de Janeiro isso também ocorreu: 36 respondentes em Arquitetura e Urbanismo, 15 em Dança, 6 em Design, 4 em Teatro e 1 em Música. De Santa Catarina houve 13 respostas de alunos e egressos provenientes de cursos de Arquitetura e Urbanismo, 12 de cursos de Design, 5 nos cursos de Cinema e de Teatro cada um, 2 de Música e 1 de Artes Visuais. Em São Paulo a música que concentrou mais respostas (25), seguida do Cinema (8) e depois por Arquitetura e Urbanismo (1), Artes Visuais (1) e Dança (1).

Em certos Estados houve respostas de alunos e egressos em uma categoria única. É o caso de Bahia, com Teatro (6); Espírito Santo, com Artes Visuais (11); Maranhão, com Teatro (10), Rondônia com Artes Visuais (1).

Quanto à habilitação dos cursos aos quais respondentes alunos e egressos estão vinculados, ela está dividida da seguinte forma bacharelado: 63,63%, licenciatura: 29,70%, tecnólogo 3,46%:

A modalidade predominante dos cursos aos quais respondentes alunos e respondentes estão vinculados é presencial (95,05%), espelhando o quadro geral dos cursos existentes, pois a maior parte também é oferecido nessa modalidade<sup>85</sup>:

**Tabela 33– Modalidades dos cursos dos respondentes**

Modalidade dos Cursos	Frequência	Percentual
Presencial	576	95,0
À distância	22	3,6
Semipresencial	8	1,3
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

O maior contingente de respostas foram de alunos que estavam matriculados no sexto período dos cursos. Em seguida: segundo, oitavo, primeiro, quarto, décimo, sétimo, terceiro, quinto e nono. Dividindo as respostas do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>o</sup> período, tem-se o percentual de 47,52% e do 6<sup>o</sup> ao 10<sup>o</sup> o percentual é de 47,68%. Os alunos já formados aparecem com menor número de respostas (28), que corresponde a 4,78% do banco:

<sup>85</sup> Segundo mapeamento dos cursos com interface artística oferecidos nos sites das universidades públicas federais do país, realizado por GOULART (coord.), PEREIRA (2015).

**Tabela 34 – Período em que os respondentes estavam matriculados**

Período dos Cursos	Frequência	Percentual
Sexto	79	13,0
Segundo	76	12,5
Oitavo	70	11,6
Primeiro	62	10,2
Quarto	62	10,2
Sétimo	54	8,9
Décimo	54	8,9
Terceiro	47	7,8
Quinto	41	6,8
Nono	33	5,4
Já é formado	28	4,6
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

**Tabela 35 – Cursos por ênfases dos respondentes egressos**

Cursos	Frequência	Percentual
Música	9	31,0
Design	8	27,6
Arquitetura e Urbanismo	4	13,8
Teatro	3	10,3
Artes Visuais	2	6,9
Dança	2	6,9
Interdisciplinar	1	3,4
Total	29	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Quanto ao sexo dos respondentes, constou-se que, tanto entre alunos quanto para os egressos há uma ligeira preponderância de representantes do sexo feminino:

**Tabela 36 – Sexo dos respondentes**

Sexo	Frequência	Percentual
Feminino	352	58,1
Masculino	251	41,4
Outro	3	,5
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

A maior parte dos Respondentes – alunos e egressos – declarou-se do sexo Feminino (58,09%), maioria que também se verifica selecionando-se apenas os casos de Respondentes egressos: 16 respondentes do sexo feminino e 13 do sexo masculino, correspondendo, pois a 55,2% e 44,8% respectivamente dos que já se formaram.

Quanto à idade, a maioria dos alunos e egressos respondentes tem entre 21 e 30 anos e, se somados com aqueles que possuem até 20 anos, representam 84,65%.

**Tabela 37 – Idade dos respondentes**

Idade	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
De 21 a 30 anos.	387	63,9	63,9	63,9
Até 20 anos.	126	20,8	20,8	84,7
De 31 a 40 anos.	47	7,8	7,8	92,4
De 41 a 50 anos.	32	5,3	5,3	97,7
De 51 a 60 anos.	10	1,7	1,7	99,3
Acima de 61 anos.	4	,7	,7	100,0
Total	606	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Selecionando-se apenas os casos de egressos, não há respondentes na primeira faixa (até 20 anos). A segunda faixa (21 a 30 anos) - portanto, público jovem- apresenta-se com o maior percentual de respostas: 75,9%, conforme vemos na tabela a seguir:

**Tabela 38 – Idade dos respondentes egressos**

Idade	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
De 21 a 30 anos.	22	75,9	75,9
De 31 a 40 anos.	3	10,3	86,2
Acima de 61 anos.	2	6,9	93,1
De 41 a 50 anos.	2	6,9	100,0
Total	29	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

A maior parte dos respondentes alunos e egressos declarou ser da raça/cor branca (62,87%). Pardos e negros somam 34%, amarela e indígena 3,13%. Entre egressos, a declaração de cor/raça branca também prevaleceu: 21 branca (72,4%), 6 parda (20,7%) e 2 preta (6,9%). Não houve entre egressos a declaração de cor amarela ou indígena:

**Tabela 39 – Raça/cor dos respondentes**

Raça/cor	Frequência	Percentual
Branca	381	62,9
Parda	140	23,1
Preta	66	10,9
Amarela	15	2,5
Indígena	4	,7
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

O percentual dos respondentes que declararam trabalhar é de 49,5%. Contudo, o percentual dos que declararam atuar profissionalmente na área do curso é de 63,53%, de acordo com as tabelas seguintes. Um motivo possível para ocorrer essa diferença seria o possível exercício profissional esporádico e/ou informal na área do curso, de tal forma que alguns, mesmo atuando nas áreas dos cursos, não entendem como trabalho, por carecer

constância, periodicidade. Vejamos a seguir:

**Tabela 40– Trabalho Atual**

Trabalho Atual	Frequência	Percentual
Trabalha e está em atividade atualmente.	300	49,5
Nunca trabalhou.	119	19,6
Já trabalhou, mas não trabalha mais.	114	18,8
Trabalha, mas não em atividade atualmente.	73	12,0
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

**Tabela 41– Está atuação profissionalmente na área do curso**

Atuação	Frequência	Percentual
Não	221	36,5
Sim, em parte.	206	34,0
Sim, integralmente	179	29,5
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Entre os respondentes, todos os egressos declararam possuir renda pessoal, diferentemente dos alunos. Nesses, o percentual que declarou não ter renda é de 20,3%. 21,8% dos alunos responderam ter renda pessoal na faixa de R\$0,01 a R\$400. 20,7% dos egressos também declararam possuir renda nessa faixa.

Declaram perceber rendimento pessoal na faixa de 1 a 3 salários 28,7% dos alunos e 41,4% dos respondentes egressos. A renda de 3 a 5 salários foi declarada por 5,4% dos alunos e 10,3% dos egressos. Para as outras faixas – 5 a 10 salários e acima de 10 salários, o percentual entre egressos é superior ao de alunos.

**Tabela 42 – Renda pessoal de alunos e egressos**

Renda	Quantidade	Percentual	Percentual Cumulado
Acima de 1 e até 3 salários	174	28,7	28,7
De R\$0,01 a R\$400,00	132	21,8	50,5
Não possui renda	123	20,3	70,8
De R\$401,00 a R\$724,00	122	20,1	90,9
Acima de 3 até 5 salários	33	5,4	96,3
Acima de 5 até 10 salários	17	2,8	99,1
Acima de 10 até 20 salários	5	0,8	99,9
Total	606	100,0	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

**Tabela 43 – Renda pessoal de egressos**

Renda	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Acima de 1 e até 3 salários	12	41,4	41,4
De R\$0,01 a R\$400,00	6	20,7	62,1
Não possui renda	3	10,3	72,4
Acima que 3 até 5 salários	3	10,3	82,8
De R\$401,00 a R\$724,00	2	6,9	89,7
Acima que 10 até 20 salários	2	6,9	96,6
Acima que 5 até 10 salários	1	3,4	100,0
Total	29	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

A declaração de renda do núcleo familiar entre alunos e egressos possuem percentuais semelhantes dentro das faixas. A maior faixa (acima de 40 salários) não foi declarada por egressos:

**Tabela 44 – Renda do núcleo familiar de alunos e egressos**

Renda	Quantidade	Percentual	Percentual Cumulado
Acima de 5 até 10 salários	203	33,5	33,5
Acima de 1 até 3 salários	179	29,5	63,0
Acima de 10 até 20 salários	74	12,2	75,2
Acima de 3 até 5 salários	63	10,4	85,6
Até um 1 salário	40	6,6	92,2
Acima de 20 até 40 salários	39	6,4	98,6
Acima de 40 salários	8	1,3	99,9
Total	606	100,0	100,00

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

**Tabela 45 – Renda do núcleo familiar de egressos**

Renda	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Acima que 5 até 10 salários	10	34,5	34,5
Acima que 1 até 3 salários	8	27,6	62,1
Acima que 10 até 20 salários	5	17,2	79,3
Acima que 20 até 40 salários	4	13,8	93,1
Acima de 3 até 5 salários	2	6,9	100,0
Total	29	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Passando agora às opiniões, expectativas e avaliações de alunos e egressos, inicia-se pelas perguntas sobre motivação principal para a escolha do curso e sobre influência de parentes próximos:

O principal motivo para a escolha do curso universitário, declarado pelos respondentes, é por ser uma área de interesse (87,62% das respostas). A garantia profissional futura aparece em segundo lugar com 5,28% das respostas. Em terceiro lugar, com 2,47%, está a resposta que menciona a maior facilidade para o ingresso no curso. Em quarto, com 2,14%, está a resposta que afirma que a escolha do curso foi uma exigência profissional do trabalho que desempenhava. Em quinto, se encontra a resposta relacionada à influência de amigos e

parentes, com 1,9%. Por último, com 0,49%, está a resposta que afirma o destaque social como principal motivo de escolha do curso.

**Tabela 46 – Principal motivo de escolha do curso**

Motivo	Frequência	Percentual
Por ser uma área de interesse.	531	87,6
Pela garantia profissional futura.	32	5,3
Pela maior facilidade que você imaginou que teria para ingressar no curso.	15	2,5
Por ser uma exigência da atividade profissional do trabalho que você desempenha atualmente.	13	2,1
Pela influência de parentes, amigos ou outra pessoa próxima.	12	2,0
Pelo destaque social.	3	,5
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Embora poucos respondentes (1,98%) tenham declarado declararam que o principal motivo de escolha do curso deveu-se à influência de parentes ou pessoas próximas, 52,97% declararam que pais ou parentes muito próximos possuem certo interesse pelo curso ou área profissional do curso, interessando-se por notícias relacionadas:

**Tabela 47 – Envolvimento dos pais (ou de parentes muito próximos) dos respondentes com o curso ou setor profissional relacionado ao curso.**

	Têm interesse notícias relacionadas ao curso e/ou setor profissional do mesmo	Possuem conhecimentos relacionados ao curso e/ou ao setor profissional do curso	Transmitem conhecimentos relacionados ao curso e/ou ao setor profissional do curso	Atuam no setor relacionado ao curso, de forma amadora	Atuam no setor relacionado ao curso, de forma profissional
Não	47%	71,9%	80,9%	88,9	95,5
Sim	53%	28,1%	19,1%	11,1	4,5
Total	100%	100%	100%	100,0	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Outros tipos de envolvimento com o curso ou com as áreas de atuação profissional relacionadas ao curso são mencionadas pelos respondentes: 28,05% dos pais ou parentes muito próximos possuem conhecimentos no curso ou área de atuação profissional relacionada ao curso; 19,14% transmitem conhecimentos associados à área de atuação profissional relacionada ao curso para os respondentes; 11,06% atuam de forma amadora na área do curso, 4,46% atuam de forma profissional na área do curso, conforme demonstrado na tabela acima.

## 8.2 Expectativas e Percepções de Alunos e Egressos

Nesta seção adentra-se para a discussão das hipóteses 7 a 10, formuladas no capítulo de Metodologia deste estudo, quais sejam:

- Hipótese 7 – Professores, Estudantes e Egressos declaram expectativas de ocupação e postos informais para egressos do curso;
- Hipótese 8 – Estudantes e Egressos de cursos na modalidade licenciatura possuem maiores expectativas de ocupação de postos formais do que aqueles vinculados a cursos nas modalidades de bacharelado e tecnólogo;
- Hipótese 9 – Professores, Alunos e Egressos avaliam que o curso possibilita a realização das expectativas profissionais dos estudantes;
- Hipótese 10 – Professores, Alunos e Egressos declaram ser relevante que, entre as atividades acadêmicas, sejam contempladas temáticas que abordem conhecimentos pragmáticos aplicáveis à autogestão das carreiras artísticas.

Neste momento as hipóteses serão discutidas no universo dos respondentes alunos e egressos. Grande percentual dos respondentes, em torno de 85%, declarou ter a intenção de atuar na área para a qual o curso o habilita profissionalmente. Contudo, quase metade destes pretende conjugar outra área de atuação profissional, além daquela para a qual o curso habilita. Ou seja, esperam exercer a polivalência típica das áreas artísticas, segundo o que informa Menger (2005). Aqueles que não planejaram como se dará a atuação profissional após terminarem o curso somam 7,26% dos respondentes e aqueles que esperam atuar em área distinta da que se relaciona o curso somam 6,27%, conforme tabelas que se seguem:

**Tabela 48 - Expectativas dos respondentes em relação a área de atuação em momento posterior à conclusão do curso**

			Egressos e Não Egressos		Total
			Alunos Egressos	Alunos não formados	
Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar:	Não planejou a atuação profissional posterior	Contados	2	42	44
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar:	4,5%	95,5%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	7,1%	7,3%	7,3%
		% do Total	,3%	6,9%	7,3%
Na área para a qual o curso prepara, bem como em outra área.		Contados	13	210	223
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar:	5,8%	94,2%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	46,4%	36,3%	36,8%
		% do Total	2,1%	34,7%	36,8%
Na área para a qual o curso prepara		Contados	11	290	301
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar:	3,7%	96,3%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	39,3%	50,2%	49,7%
		% do Total	1,8%	47,9%	49,7%
Em área distinta da que se relaciona ao curso		Contados	2	36	38
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar:	5,3%	94,7%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	7,1%	6,2%	6,3%
		% do Total	,3%	5,9%	6,3%
Continuação					
Total		Contados	28	578	606
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar:	4,6%	95,4%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	4,6%	95,4%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Quanto à forma de atuação, as respostas aparecem mais divididas. Somando os que pretendem ser trabalhadores autônomos/por conta própria (30,53%) com os que pretendem ser empresários/empregadores (9,73%), tem-se 40,26%. Os que declaram ter a intenção de serem funcionários públicos (26,24%), somados aos que pretendem ser empregados (16,34%) somam 42,58%:

**Tabela 49 - Expectativas dos respondentes em relação ao tipo de atuação profissional em momento posterior à conclusão do curso**

			Egressos e Não Egressos		Total	
			Alunos Egressos	Alunos não formados		
Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:con	Servidor público	Contados	9	150	159	
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:	5,7%	94,3%	100,0%	
		% dentro Egressos e Não Egressos	32,1%	26,0%	26,2%	
			% do Total	1,5%	24,8%	26,2%
	Não planejou a atuação profissional posterior	Contados	2	102	104	
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:	1,9%	98,1%	100,0%	
		% dentro Egressos e Não Egressos	7,1%	17,6%	17,2%	
			% do Total	,3%	16,8%	17,2%
	Empresário/empregador	Contados	3	56	59	
		% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:	5,1%	94,9%	100,0%	
		% dentro Egressos e Não Egressos	10,7%	9,7%	9,7%	
			% do Total	,5%	9,2%	9,7%
Empregado	Contados	8	91	99		
	% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:	8,1%	91,9%	100,0%		
	% dentro Egressos e Não Egressos	28,6%	15,7%	16,3%		
		% do Total	1,3%	15,0%	16,3%	
Conta própria/autônomo	Contados	6	179	185		
	% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:	3,2%	96,8%	100,0%		
	% dentro Egressos e Não Egressos	21,4%	31,0%	30,5%		
		% do Total	1,0%	29,5%	30,5%	
Total	Contados	28	578	606		
	% dentro Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como:	4,6%	95,4%	100,0%		
	% dentro Egressos e Não Egressos	100,0%	100,0%	100,0%		
	% do Total	4,6%	95,4%	100,0%		

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

O fato de metade das declarações terem sinalizado a intenção de exercer ocupações formais afasta a hipótese 7, que pressupunha que alunos tenderiam a declarar expectativas informais de trabalho (os declarantes almejam garantias trabalhistas). Mas corrobora com a tese do artista enquanto trabalhador do presente. Ou seja, aquele que, por meio da escolaridade superior, vem efetivando a demarcação de jurisdição e também de reserva de

mercado. A permanência em um curso superior não representa, dessa forma, somente a intenção de ter acesso à produção de conhecimento desinteressada. A escolaridade superior atuaria, neste sentido, no fortalecimento de grupos profissionais.

O passo seguinte é verificar se, a hipótese 8 – cuja proposição é estudantes de cursos de Interface Artística na modalidade licenciatura possuem maiores expectativas de ocupação de postos formais do que os estudantes vinculados a cursos nas modalidades de bacharelado e tecnólogo – será refutada como a hipótese 7.

O tabela abaixo, feito a partir do cruzamento de respostas entre o tipo de curso (licenciatura ou outros) e a expectativa profissional sugere que a hipótese 8 não deve ser completamente descartada:

**Tabela 50– Tipo de formação e expectativa profissional**

			Expectativa de Atuação Profissional				Total	
			Conta própria/autônomo	Empregado	Empresário/Empregador	Não planejou a atuação profissional posterior		Servidor Público
Tipo de formação	Bacharelado	Contados	132	73	46	74	61	386
		% dentro de Tipo da formação	34,2%	18,9%	11,9%	19,2%	15,8%	100,0%
		% dentro de Expectativa Profissional	71,4%	73,7%	78,0%	71,2%	38,4%	63,7%
		% do Total	21,8%	12,0%	7,6%	12,2%	10,1%	63,7%
	Licenciatura	Contados	40	16	9	21	94	180
		% dentro de Tipo da formação	22,2%	8,9%	5,0%	11,7%	52,2%	100,0%
		% dentro de Expectativa Profissional	21,6%	16,2%	15,3%	20,2%	59,1%	29,7%
		% do Total	6,6%	2,6%	1,5%	3,5%	15,5%	29,7%
	Outro	Contados	6	3	1	6	3	19
		% dentro de Tipo da formação	31,6%	15,8%	5,3%	31,6%	15,8%	100,0%
		% dentro de Expectativa Profissional	3,2%	3,0%	1,7%	5,8%	1,9%	3,1%
		% do Total	1,0%	,5%	,2%	1,0%	,5%	3,1%
Tecnólogo	Contados	7	7	3	3	1	21	
	% dentro de Tipo da formação	33,3%	33,3%	14,3%	14,3%	4,8%	100,0%	
	% dentro de Expectativa Profissional	3,8%	7,1%	5,1%	2,9%	,6%	3,5%	
	% do Total	1,2%	1,2%	,5%	,5%	,2%	3,5%	
Total	Contados	185	99	59	104	159	606	
	% dentro de Tipo da formação	30,5%	16,3%	9,7%	17,2%	26,2%	100,0%	
	% dentro de Expectativa Profissional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	30,5%	16,3%	9,7%	17,2%	26,2%	100,0%	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Os dados mostram que estudantes dos cursos de licenciatura esperavam exercer suas

profissões, após formatura, predominantemente como servidores públicos (52,2%). Somando com os que esperam ser empregados (8,9%), tem-se o percentual de 61,1%, que é a referência daqueles que esperam exercícios profissionais formais para este tipo de formação – licenciatura.

Entre bacharéis, a expectativa de se tornarem servidores públicos é de 15,8% e empregados é de 18,9%. Somados, perfazem 34,7%. As respostas obtidas de alunos em cursos tecnológicos (21) foram bem menores comparadas às respostas de alunos vinculados a cursos de licenciaturas (180) e bacharelados (386)<sup>86</sup>. Ainda sim, não deixa de chamar a atenção que, tal como bacharelados, predominam entre eles a expectativa de exercer as profissões futuras em ocupações informais (como empregadores/empresários ou como autônomos/conta própria).

Ainda sobre a atuação profissional futura, 72,77% pretendem fazer a distribuição artística por conta própria, ao passo que 8,91% pretendem contratar terceiros para realizar esta distribuição (tabela abaixo). Ou seja, este é um percentual ainda maior do que aquele relacionado à pretensão de ocupação de postos informais. Mesmo entre aqueles que esperam ser empregados ou funcionários públicos há a projeção de distribuição própria de obra artística. Dessa forma, a temática do “empreendedorismo” parece atravessar a carreira profissional mesmo dos que almejam ocupar postos formais de trabalho:

**Tabela 51 - Declaração da pretensão quanto à distribuição da produção artística própria, depois de se formarem**

			Egressos e Estudantes		Total
			Alunos Egressos	Alunos Estudantes	
Depois de formado, você pretende:	Sem resposta.	Contados	0	3	3
		% dentro Depois de formado, você pretende:	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	,0%	,5%	,5%
		% do Total	,0%	,5%	,5%
	Produzir e distribuir, você mesmo, sua produção artística no mercado.	Contados	22	419	441
		% dentro Depois de formado, você pretende:	5,0%	95,0%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	78,6%	72,5%	72,8%
		% do Total	3,6%	69,1%	72,8%
	Não possui produção artística a ser produzida ou distribuída no mercado.	Contados	5	103	108
% dentro Depois de formado, você pretende:		4,6%	95,4%	100,0%	
% dentro Egressos e Não Egressos		17,9%	17,8%	17,8%	
	% do Total	,8%	17,0%	17,8%	

Continua

<sup>86</sup> Segundo levantamento realizado por GOULART (coord.); PEREIRA (2015) nos sites das universidades públicas federais, a oferta de cursos com interface artística nessas instituições também segue proporção parecida: 58,53% são do tipo bacharelado, 38,46% são licenciaturas, 1,67% são tecnológicos.

... Continuação

			Egressos e Estudantes		Total
			Alunos Egressos	Alunos Estudantes	
Depois de formado, você pretende:	Contratar terceiros para produzir e distribuir sua produção artística no mercado.	Contados	1	53	54
		% dentro Depois de formado, você pretende:	1,9%	98,1%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	3,6%	9,2%	8,9%
		% do Total	,2%	8,7%	8,9%
Total		Contados	28	578	606
		% dentro Depois de formado, você pretende:	4,6%	95,4%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	4,6%	95,4%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Antes de adentrar a avaliação que os respondentes fazem dos respectivos cursos (objeto da Hipótese 9), cabe descrever alguns dados preliminares. Eles tem relação ao acesso de informações sobre oportunidades de trabalhos, estágios e outros a que os alunos tem acesso e que podem auxiliar na compreensão de avaliações positivas e/ou negativas sobre os cursos:

**Tabela 52 - Autodeclaração da atenção dos respondentes às divulgações de oportunidades de atuação profissional que são divulgadas dentro da universidade**

Divulgações na Universidade	Frequência	Percentual
Sim	525	86,6
Não	81	13,4
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

**Tabela 53- Meio pelo qual os respondentes declaram ter tido mais informações de oportunidades de atuação profissional no setor relacionado ao curso**

Meio de Divulgações na Universidade	Frequência	Percentual
Por meio de divulgações dentro da universidade (pela instituição, por professores e/ou colegas)	324	53,5
Por meio de divulgações fora da universidade (por outras instituições, conhecidos fora do ambiente universitário, internet etc)	282	46,5
Total	606	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Os tabelas anteriores mostram frequência com que informações sobre oportunidades de atuação profissional em alguns setores são veiculadas nas universidades, na opinião dos alunos.

Para o setor educacional declararam as informações como: frequentes em 35,81%, pouco frequentes em 55,45% e inexistentes em 8,75%. Para o setor de pesquisa: 33,55% frequentes, 55,78% pouco frequentes, 10,73% inexistentes. Para ao setor artístico 32,34% frequentes, 50,17 pouco frequentes, 17,49% inexistentes. Para o setores administrativos

14,19% frequentes, 55,16% pouco frequentes, 34,55% inexistentes. Observa-se que apenas para os setores administrativos houve uma distribuição de percentuais diferente dos demais setores: alunos percebem menos divulgações nesta área.

**Tabela 54 - Informações sobre os setores relacionados em oportunidades profissionais divulgadas na Universidade**

	Setor Educacional	Setor de Pesquisa	Setor Artístico	Setores Administrativos
Frequente	35,81%	33,55%	32,34%	14,19%
Pouco Frequente	55,45%	55,78%	50,17%	55,16%
Inexistente	8,75%	10,73%	17,49%	34,55%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Fica evidente nas tabelas acima que, na percepção dos alunos, não há mais divulgações de oportunidades profissionais na área artística do que nas áreas de educação e pesquisa.

Houve outra pergunta, que visa saber em que medida as atividades do curso favorecem meios para a realização de suas expectativas profissionais e estes foram os resultados:

**Tabela 55 - Em que medida as atividades (de ensino, pesquisa e extensão) proporcionadas pelo curso favorecem meios para que você realize suas expectativas?<sup>87</sup>**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Válidos	0	8	1,3	1,3	1,3
	1	9	1,5	1,5	2,8
	2	27	4,5	4,5	7,3
	3	20	3,3	3,3	10,6
	4	33	5,4	5,5	16,1
	5	70	11,6	11,6	27,6
	6	77	12,7	12,7	40,4
	7	123	20,3	20,4	60,8
	8	128	21,1	21,2	82,0
	9	49	8,1	8,1	90,1
	10	60	9,9	9,9	100,0
	Total	604	99,7	100,0	
Dados Faltosos		2	,3		
Total		606	100,0		

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

<sup>87</sup> Retirando o número 5 na análise, pela possibilidade de figurar como ponto neutro de resposta, têm-se a seguinte distribuição percentual de respostas: 0 a 4 -18,2 %; 6 a 10 -81,8 %.

De modo geral, alunos declararam que a instituição de ensino atende as suas expectativas profissionais de inserção no mercado. Os maiores percentuais de respostas na escala estão entre 5 e 10 pontos. Estes dados confirmam a hipótese 9.

É interessante observar que, na opinião dos alunos, mesmo que oportunidades profissionais no setor artísticos não sejam veiculadas tão fortemente como oportunidades em outras áreas, existe essa avaliação positiva dos cursos. É possível que o que consideram mais importante na experiência universitária seja a transmissão/produção de conhecimentos específicos artísticos. A universidade se apresentaria como um reduto importante de conhecimentos muito específicos, garantindo a formação de profissionais diferentes, impulsionando o cerceamento de reservas de mercado para os egressos.

Mas, como já visto antes, mais de 72% dos alunos almejam fazer a distribuição de suas obras. Então, mesmo diante de um quadro de expectativas profissionais divididas (metade desejam ser autônomos e empresários e outra metade desejam ser empregados e funcionários públicos), continuou-se apostando que a Hipótese 10 – se os alunos entendem ser relevante a inserção de temáticas ligas ao empreendedorismo nas atividades do curso – será confirmada. Passando aos dados para verificar se isso ocorrerá, temos:

**Tabela 56 - Na opinião dos respondentes, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios**

**Continua...**

			Egressos e Não Egressos		Total
			Egressos	Alunos	
Relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios?	Grande	Contados	25	423	448
		% dentro Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios?	5,6%	94,4%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	89,3%	73,2%	73,9%
		% do Total	4,1%	69,8%	73,9%
	Média	Contados	1	111	112
		% dentro Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios?	,9%	99,1%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	3,6%	19,2%	18,5%
		% do Total	,2%	18,3%	18,5%
	Nenhuma	Contados	2	14	16
		% dentro Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios?	12,5%	87,5%	100,0%
		% dentro Egressos e Não Egressos	7,1%	2,4%	2,6%
		% do Total	,3%	2,3%	2,6%
Pequena	Contados	0	30	30	
	% dentro Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios?	,0%	100,0%	100,0%	
	% dentro Egressos e Não Egressos	,0%	5,2%	5,0%	
	% do Total	,0%	5,0%	5,0%	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

A maior parte dos respondentes, 73,93%, entende ser relevante a inserção, nas atividades acadêmicas, da abordagem da criação e inovação de negócios, tema diretamente ligado ao ato de empreender, confirmando a Hipótese 10. Este é um resultado que parece traduzir o que precisarão vivenciar na prática profissional: a autogestão de suas carreiras, ou, distribuição por conta própria de suas obras.

Contudo, 49,33% dos respondentes declararam que o curso pouco propicia a formação do empreendedorismo. A tabela abaixo traz os dados das respostas a outra pergunta feita aos alunos:

**Tabela 57 - Em uma escala de 0 a 10, onde 0 significa pouco e 10 significa muito, quanto o curso propicia a formação dos alunos para o exercício do empreendedorismo, na opinião dos respondentes**

			Egresso e Aluno		Total
			Egresso	Aluno	
Pontuação na Escala	0 a 4	Contados	9	218	227
		% dentro Pontuação na Escala	4,0%	96,0%	100,0%
		% dentro Egresso e Aluno	39,1%	51,9%	51,2%
		% do Total	2,0%	49,2%	51,2%
	6 a 10	Contados	14	202	216
		% dentro Pontuação na Escala	6,5%	93,5%	100,0%
		% dentro Egresso e Aluno	60,9%	48,1%	48,8%
		% do Total	3,2%	45,6%	48,8%
Total	Contados		23	420	443
	% dentro Pontuação na Escala		5,2%	94,8%	100,0%
	% dentro Egresso e Aluno		100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total		5,2%	94,8%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Aos alunos foi solicitado que marcassem, em uma escala de 0 a 10, quanto o curso propiciaria uma formação para o exercício do empreendedorismo. 49,3% dos alunos pontuaram de 0 a 4. Os que pontuaram de 6 a 10, somados, perfazem 35,8%. Ou seja, a maior parte dos respondentes, atribuiu ao curso baixa capacidade de formação para o empreendedorismo. O restante dos respondentes não foram considerados para a análise, por se tratarem de dados faltosos (não responderam a questão) ou porque marcaram a opção 5, que expressa um ponto neutro de resposta.

É sabido que respondentes tendem a escolher pontos médios como respostas a perguntas difíceis ou de conotação múltipla, por isso são considerados, em termos interpretativos nas metodologias de *surveys*, como “pontos neutros”<sup>88</sup>. E, nesse sentido, suspeita-se que os alunos que marcaram o número 5 possam ter entendido que o

<sup>88</sup> SIMÕES (2013).

aprimoramento em técnicas artísticas também pudesse ser considerado uma forma de viabilizar o empreendedorismo, para além da apreensão de outros conhecimentos, como a criação e inovação de negócios.

O resultado, no qual a maioria dos alunos entende que o curso pouco propicia para o empreendedorismo (tendo pontuado de 0 a 4 na escala) é acompanhado da percepção que possuem de que temas associados ao estímulo do empreendedorismo circulam pouco no meio acadêmico, como será visto na sequência. Em outras perguntas, foram coletadas opiniões dos alunos sobre a frequência com que certos tipos de oportunidades profissionais são divulgadas neste meio. A criação e inovação de negócios e a leis de incentivo à cultura são os temas mais desprestigiados.

Para oportunidades em concursos públicos, os respondentes declararam que existem informações: frequentes em 20,63%, pouco frequentes em 51,49% e inexistentes em 27,89%. Para oportunidades em Lei de Incentivo: frequentes em 16,01%, pouco frequentes em 50,99% e inexistentes em 33,0%. Para oportunidades em Empregos Temporários: frequentes em 16,17%, pouco frequentes em 48,68% e inexistentes em 17,0%. Para oportunidades em Empregos Não Temporários: frequentes em 16,17%, pouco frequentes em 60,56% e inexistentes em 23,27%. Para oportunidades em Criação e/ou Inovação de Negócios: frequentes em 14,19%, pouco frequentes em 49,01% e inexistentes em 36,80%. Para oportunidades em Estágios: frequentes em 56,63%, pouco frequentes em 38,28% e inexistentes em 8,09%. Seguem as tabelas:

**Tabela 58 - Informações sobre oportunidades profissionais divulgadas na Universidade**

	Concursos Públicos	Leis de Incentivo	Empregos Temporários	Empregos Não Temporários	Criação e/ou Inovação de Negócios	Estágios
Frequente	20,06%	16%	34,3%	16,2%	14,2%	53,6%
Pouco Frequente	51,5%	51%	48,7%	60,6%	49%	38,3%
Inexistente	27,9%	33%	17%	23,3%	36,8%	8,1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Juntando respostas declaradas como frequentes com as respostas declaradas pouco frequentes em cada modalidade, tem-se que, na percepção dos respondentes, são os estágios a predominarem nas divulgações de oportunidades. O que, de certa forma, era uma resposta esperada por se tratar de um ambiente educacional. Empregos temporários são os segundos mais divulgados. Na sequência vêm empregos não temporários, depois os concursos públicos, em seguida as leis de incentivo, e, por fim, a criação e inovação de negócios. Os dois menos

divulgados – leis de incentivo e criação e inovação de negócios – são os que mais se aproximam da temática do empreendedorismo, que, por sua vez, tem maior relação com a gestão da distribuição de obras artísticas.

O receito da penetração de uma proposta tecnicista no ensino universitário<sup>89</sup> e/ou receito de desvio do modelo da universidade focada em ensino e pesquisa<sup>90</sup> e/ou o receito de uma valorização de “artes comerciais”<sup>91</sup>, provavelmente refreiam a inclusão de atividades acadêmicas com viés mais “prático”, como é o caso daquelas que se dedicam à criação e inovação de negócios, ao empreendedorismo etc.

---

<sup>89</sup> Sobre o debate do tecnicismo, ver Covre (1990).

<sup>90</sup> Sobre os modelos universitários paradigmáticos ver Collares e Prates (2014)

<sup>91</sup> Sobre o debate entre criação de legitimidade para a arte, ver Bourdieu *apud* Salturi (2007, p.65)

## 9 EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES NOS CURSOS SUPERIORES COM INTERFACE ARTÍSTICA

Este capítulo se divide em duas partes. Uma descrevendo os dados do banco de respondentes professores e outra visando verificar as hipóteses de 7, 9 e 10 formuladas por este trabalho, tal como foi feito para o banco de respondentes alunos.

### 9.1 Descrição do Banco de Dados de Respondentes Professores (Coordenadores)

Todos os respondentes professores eram coordenadores de 1 ou mais cursos com interface artística nas universidades federais públicas do país. As respostas advêm, portanto, de representantes docentes do curso que, presumivelmente – em razão do cargo que ocupavam – teriam melhores condições de oferecer opiniões, informações e avaliações sobre o curso e sobre expectativas profissionais.

Entre os respondentes, estavam coordenadores de cursos nas oito ênfases eleitas para categorização dos nomes dos cursos. A categorização aqui seguiu o mesmo padrão da que fora realizada nas respostas dos alunos e egressos e foi necessária para favorecer a análise dos dados. A maior frequência de cursos coordenados pelos respondentes é Arquitetura e Urbanismo (12), seguido bem de perto pela Música (11):

**Tabela 59 - Nomes e frequência dos cursos coordenados pelos respondentes**

Nomes	Frequência	Percentual
Arquitetura e Urbanismo	12	18,5
Musica	11	16,9
Artes Visuais	7	10,8
Teatro	7	10,8
Dança	6	9,2
Design	6	9,2
Artes Audiovisuais	2	3,1
Artes Plásticas	2	3,1
Arte e Mídia	1	1,5
Artes Aplicadas	1	1,5
Artes e Design	1	1,5
Desenho Industrial	1	1,5
Desenho Industrial - Programação Visual	1	1,5
Desenho Industrial - Projeto de Produto	1	1,5
Design de Produto	1	1,5
Design Digital	1	1,5
Design Gráfico	1	1,5
Design Visual	1	1,5
Pintura	1	1,5
Tecnologia em Luteria	1	1,5
Total	65	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Por ênfase, a maior frequência de cursos coordenados pelos respondentes é na área de Design (15), depois Arquitetura e Urbanismo (12), Música (11), Artes Visuais (10) e demais abaixo de 10.

**Tabela 60 – Cursos classificados por ênfases**

Cursos	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Design	15	23,1	23,1
Arquitetura e Urbanismo	12	18,5	41,5
Música	11	16,9	58,5
Artes Visuais	10	15,4	73,8
Teatro	7	10,8	84,6
Dança	6	9,2	93,8
Interdisciplinar	2	3,1	96,9
Cinema	2	3,1	100,0
Total	65	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Grande parte dos coordenadores respondentes está vinculado a universidades no Rio de Janeiro (13) e Minas Gerais (11), estados que contém rol significativo de cursos superiores com habilitações artísticas fornecidos pelas Universidades Federais.

**Tabela 61 – Estados de origem das universidades às quais os cursos são vinculados**

Continua			
Estado	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
RJ	13	20,0	20,0
MG	11	16,9	36,9
DF	7	10,8	47,7
PR	4	6,2	53,8
SC	4	6,2	60,0
CE	3	4,6	64,6
PE	3	4,6	69,2
RS	3	4,6	73,8
ES	2	3,1	76,9
MA	2	3,1	80,0
MS	2	3,1	83,1
PI	2	3,1	86,2
SP	2	3,1	89,2
AP	1	1,5	90,8
BA	1	1,5	92,3
PA	1	1,5	93,8
PB	1	1,5	95,4
RN	1	1,5	96,9
SE	1	1,5	98,5
TO	1	1,5	100,0
Total	65	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Preponderam respondentes coordenadores vinculados a instituições de ensino superior

na região Sudeste do país (20)<sup>92</sup>. Bem perto deste número estão as respostas vindas da região Sul (19). Na sequência, Nordeste (14) e Centro Oeste (10). Por fim, a região Norte – que é a região com menor número de cursos com habilitações artísticas oferecidos por Universidades Federais – com o menor número de respostas de coordenadores (2).

**Tabela 62 – Regiões das universidades às quais os cursos são vinculados**

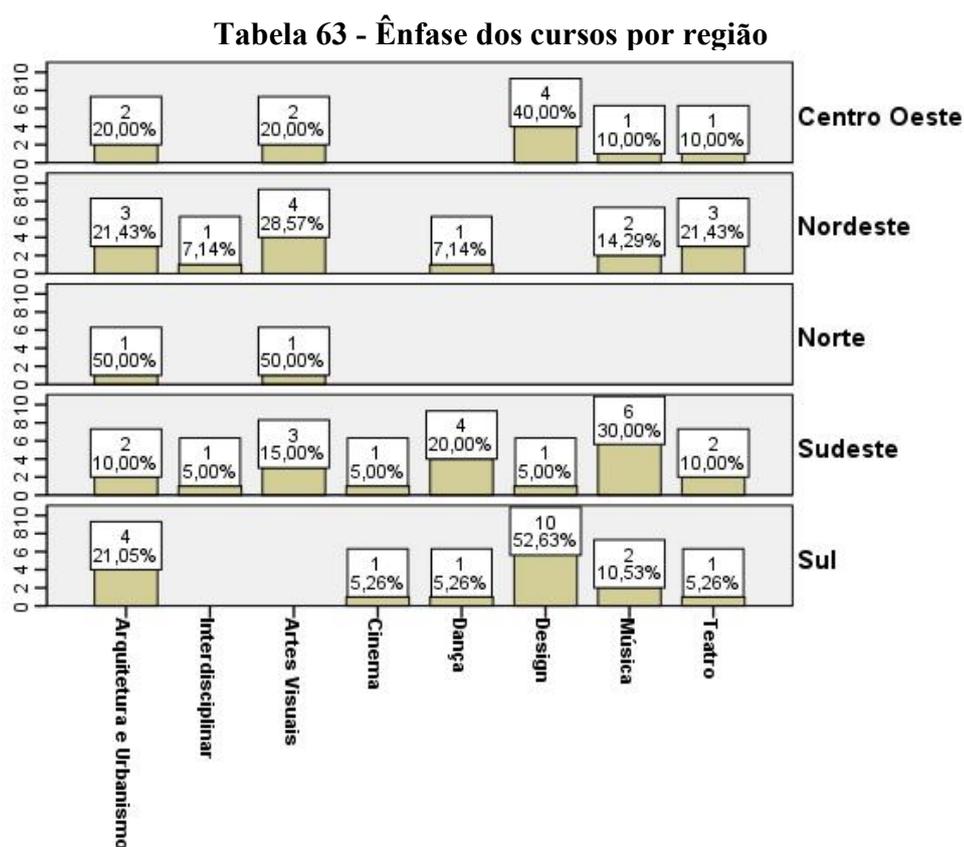
Região	Frequência	Percentual
Sudeste	20	30,8
Sul	19	29,2
Nordeste	14	21,5
Centro Oeste	10	15,4
Norte	2	3,1
Total	65	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Todas as oito ênfases que categorizaram a diversidade de nomes de cursos existentes estão presentes nas respostas vindas de coordenadores vinculados a instituições de ensino superior federais na região Sudeste. As respostas de coordenadores vinculados a instituições nas demais regiões do país não contemplam todas as categorias, mas abrangem mais de uma categoria: Norte (2), Centro Oeste (5), Sul (6), Nordeste (6).

A ênfase Arquitetura e Urbanismo aparece em respostas de coordenadores vinculados a instituições de ensino superior federais em todas as regiões do país. Artes Visuais, Teatro e Música em respostas de quatro regiões. Dança e Design em três regiões. Cinema e Interdisciplinar em duas regiões:

<sup>92</sup> Tal como ocorreu com os respondentes alunos e egressos, cuja maioria das respostas recebidas foram de discentes de cursos nesta região do país.



Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Ao todo, obteve-se respostas de 58 coordenadores. O número de cursos demonstrado na tabela anterior foi superior, 65, dado ao fato de que alguns coordenam mais de um curso:

**Tabela 64 – Número de cursos coordenados pelo respondente**

Cursos	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Um	54	93,1	93,1
Dois	2	3,4	96,6
Três	1	1,7	98,3
Cinco	1	1,7	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015

A faixa etária predominante dos respondentes é de 41 a 50 anos (50%), a maior parte se declarou branco (74,14%) e não há grande diferença quanto ao sexo, tendo em vista que 51,72% dos respondentes são do sexo masculino e 48,28% do sexo feminino. Informações contidas nas tabelas seguintes:

**Tabela 65 – Idade**

		Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Válido	De 41 a 50 anos.	29	50,0	50,0
	De 51 a 60 anos.	19	32,8	82,8
	De 31 a 40 anos.	6	10,3	93,1
	De 21 a 30 anos.	4	6,9	100,0
	Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

**Tabela 66 – Sexo**

	Frequência	Percentual
Masculino	30	51,7
Feminino	28	48,3
Total	58	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

**Tabela 67 - Raça/cor**

	Frequência	Percentual
Branca	43	74,1
Parda	12	20,7
Preta	2	3,4
Amarela	1	1,7
Total	58	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Quando à titulação acadêmica dos Respondentes, tem-se que maior recorrência de doutores, os quais representam mais de dois terços (36) e, em segundo, os mestres (16) com 27,59%:

**Tabela 68 – Maior titulação acadêmica**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Doutorado	36	62,1	62,1
Mestre	16	27,6	89,7
Pós Doutorado	3	5,2	94,8
Especialista	2	3,4	98,3
Graduação	1	1,7	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Dos respondentes, 28 lecionam no curso de 1 a 5 anos. 21 lecionam de acima de 5 até 10 anos. Os demais coordenadores, 17, lecionam há mais de 10 anos:

**Tabela 69 – Tempo em que leciona no curso**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Acima de 3 anos até 5 anos.	14	24,1	24,1
Acima de 5 anos até 10 anos.	13	22,4	46,6
Acima de 15 anos até 20 anos.	8	13,8	60,3
Acima de 1 ano até 2 anos.	7	12,1	72,4
Acima de 10 anos até 15 anos.	5	8,6	81,0
Até 1 ano	5	8,6	89,7
Acima de 20 anos.	4	6,9	96,6
Acima de 2 anos até 3 anos.	2	3,4	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Outro dado que se pôde levantar é o do tempo de participação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão responsável nas instituições de ensino pela formulação, acompanhamento e reformulação de currículos. Destacando os extremos da distribuição: dos respondentes, um terço participa até 1 ano, 8,62% há mais de 4 anos e 5,17% não participa.

**Tabela 70 – Participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e respectivo tempo de participação**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Sim, até 1 ano.	17	29,3	29,3
Sim, há mais de 1 ano até 2 anos.	12	20,7	50,0
Sim, há mais de 2 anos até 3 anos.	11	19,0	69,0
Sim, há mais de 3 anos até 4 anos.	10	17,2	86,2
Sim, há mais de 4 anos.	5	8,6	94,8
Não.	3	5,2	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Quanto ao tempo de exercício de coordenação neste mandato, quase 40% o exerce acima de 1 ano até 2 anos. Em torno de 38% até 1 ano. O restante o exerce acima de 2 anos.

**Tabela 71 – Tempo de exercício da coordenação neste mandato**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Acima de 1 ano até 2 anos.	23	39,7	39,7
Até 6 meses	12	20,7	60,3
Acima de 6 meses até 1 ano.	10	17,2	77,6
Acima de 3 anos até 4 anos.	6	10,3	87,9
Acima de 2 anos até 3 anos.	5	8,6	96,6
Acima de 4 anos.	2	3,4	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Dos 58 respondentes, a maior parte (65,5%) ainda não havia exercido a função de coordenação neste ou em outro curso universitário antes:

**Tabela 72 – Experiência prévia em coordenação de curso**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Acima de 1 ano até 2 anos.	23	39,7	39,7
Até 6 meses	12	20,7	60,3
Acima de 6 meses até 1 ano.	10	17,2	77,6
Acima de 3 anos até 4 anos.	6	10,3	87,9
Acima de 2 anos até 3 anos.	5	8,6	96,6
Acima de 4 anos.	2	3,4	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

## 9.2 Percepção e Expectativas de Professores

Nesta seção, considerando os dados do banco de respondentes de professores, adentra-se para a discussão das hipóteses 7, 9 e 10, formuladas no capítulo de Metodologia deste estudo, quais sejam:

- Hipótese 7 – Professores e Alunos e Egressos possuem expectativas de ocupação e postos informais para egressos do curso;
- Hipótese 9 – Professores, Alunos e Egressos avaliam que curso possibilita a realização das expectativas profissionais dos alunos;
- Hipótese 10 - Professores, Alunos e Egressos declaram ser relevante que, entre as atividades acadêmicas, sejam contempladas temáticas que abordem conhecimentos pragmáticos aplicáveis à autogestão das carreiras artísticas.

A Hipótese 8 (em cursos de Interface Artística na modalidade licenciatura há maiores expectativas de ocupação de postos formais que nas modalidades de bacharelado e tecnólogo) foi verificada apenas nos dados do banco de alunos. No banco com dados dos professores isso não foi possível porque muitos respondentes professores são coordenadores, ao mesmo tempo, de cursos do tipo bacharelado e do tipo licenciatura. Dessa forma, não seria possível identificar a qual modalidade do curso a expectativa profissional declarada dos professores estaria se referindo.

Aos coordenadores foi perguntado como se dá a maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois de se formarem. A Hipótese 7 pôde ser confirmada, pois a maior parte das respostas (43%) foi que seria como profissionais autônomos ou por conta própria. 22,41% responderam que não há como estimar este futuro

profissional. Os demais se dividiram entre carreiras públicas (funcionários públicos) e carreiras privadas (funcionários em instituições privadas), com 18,97% e 15,52%, respectivamente.

É bem provável que a previsão da atuação profissional informal reflita o conhecimento que esses professores possuem sobre a predominância de modalidade atuação existente nas áreas artísticas (em postos informais), por isso apostam mais nessa modalidade de exercício profissional (informal) do que os alunos – que se dividiram nas respostas, havendo quase o mesmo percentual de expectativas profissionais formais, quanto informais.

**Tabela 73 - A maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formam neste curso superior, segundo opinião dos coordenadores**

Oportunidade para Alunos	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Na atuação como profissionais autônomos / conta própria	25	43,1	43,1
Não há como estimar a projeção da maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formarem.	13	22,4	65,5
Nas carreiras públicas (oportunidades de se tornarem funcionários públicos).	11	19,0	84,5
Nas carreiras privadas (oportunidades de se tornarem funcionários de instituições privadas).	9	15,5	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Em seguida, os coordenadores afirmaram, em sua maioria, que as expectativas profissionais que possuem para os alunos são favorecidas pelo curso, confirmando a Hipótese 9. Essa avaliação foi mensurada por meio de uma pergunta, cuja resposta deveria ser expressada escolhendo um ponto em uma escala de 0 a 10, em que 0 significava não favorece e 10 favorece completamente. A marcação entre os pontos 6 e 10 perfazem 92% das respostas.

**Tabela 74 - Considerando a resposta anterior, em que medida (escala de 0 a 10) as atividades de ensino, pesquisa e extensão proporcionadas pelo curso favorecem o alcance destas oportunidades pelos alunos, na opinião dos respondentes coordenadores**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
	8	23	39,7	41,1	41,1
	10	12	20,7	21,4	62,5
	7	9	15,5	16,1	78,6
	9	5	8,6	8,9	87,5
	6	3	5,2	5,4	92,9
	0	1	1,7	1,8	94,6
	3	1	1,7	1,8	96,4
	4	1	1,7	1,8	98,2
	5	1	1,7	1,8	100,0
	Total	56	96,6	100,0	
Dados	Faltosos	2	3,4		
Total		58	100,0		

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Tal como ocorreu para alunos, professores acenaram positivamente para a adequação das atividades do curso em relação às expectativas profissionais futuras dos alunos. Essas convergências são importantes no funcionamento das organizações, especialmente porque aqui se trata da manifestação da opinião dos dois principais agentes na relação de ensino – alunos e professores.

Mas os professores avaliaram melhor o desempenho dos cursos do que os alunos os avaliaram. O peso de um vínculo mais estável com a instituição, para os professores, pode ter influenciado nessa diferença.

Na sequência, foi perguntado se os alunos poderão distribuir por conta própria suas obras artísticas e 81,3% dos coordenadores responderam que sim:

**Tabela 75 – Como se dará a distribuição da produção artística dos alunos, na opinião dos respondentes coordenadores**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Os alunos podem fazer, por si mesmos, esta produção e distribuição no mercado.	47	81,0	81,0
Os alunos não podem fazer por si mesmos, devendo contratar terceiros para efetivar a produção e distribuição no mercado.	11	19,0	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

As justificativas para a resposta anterior (se alunos podem distribuir as obras autorais por conta própria) foram feitas em campo aberto e os coordenadores aventaram diferentes tipos de argumentos, tanto para os que responderam sim, quanto para os que responderam que

alunos necessitarão contratar serviços de terceiros para a distribuição de sua obra artística.

Para aqueles que responderam sim, o argumento mais recorrentemente utilizado foi o de que o curso universitário prepara ou favorece essa autogestão das obras. Mas também houve, em menor recorrência que o primeiro argumento, aqueles que apontaram para a necessidade da própria distribuição das obras, em razão de contextos de mercado diversos. Outros afirmaram sim, indicando a possibilidade de articulação dos artistas com grupos, cooperativas para favorecer a distribuição própria, ou pela possibilidade de fazê-la por meio da internet. Poucos professores que responderam positivamente justificaram com base no interesse ou esforço próprio dos artistas.

Grande parte dos que responderam não à pergunta (ou seja, que alunos deverão contratar terceiros para a distribuição das obras autorais), justificaram com o argumento de que o mercado é complexo ou a modalidade artística em questão se insere em um campo do mercado complexo, necessitando de outros agentes ou instituições para a distribuição da obra. Houve também, em menor recorrência, o argumento de que a dedicação à produção artística e/ou às atividades acadêmicas são incompatíveis com a dedicação à distribuição, inviabilizando que a distribuição seja feita pelos próprios alunos. Apareceu ainda o argumento de que a instituição de o curso, não favorece ou prepara para tal, seja porque prioriza ensinar técnica e/ou crítica de arte ou porque é do tipo licenciatura.

Alguns respondentes afirmaram que, embora tenham marcado uma opção apenas (sim, ou não) a auto gestão e a contratação de terceiros são processos possíveis de ocorrer para a modalidade artística associada ao curso que cordenam e que podem ocorrer simultaneamente também.

Observa-se que o principal argumento tanto para aqueles que responderam sim, quanto para os que responderam não, põe maior ênfase em instituições, contextos macro e menos ênfase no interesse/disposição pessoal dos futuros formados. Com isso, sugere-se que o conhecimento dos valores dos estudantes, suas visões, suas expectativas podem ser pouco conhecidas pelas instituições de ensino. Em planejamentos organizacionais, importa saber os valores dos diversos agentes dentro de uma instituição. Esse conhecimento é indispensável à construção de ações, modelagem de estatutos de funcionamento, promoção de mudanças, resolução de conflitos (DIAS, 2008).

Cruzando-se a expectativa profissional que os coordenadores fazem para os egressos com a opinião quanto à capacidade de distribuição das obras por eles mesmos, vemos que muitos daqueles que acreditam nessa auto gestão da distribuição das obras são os mesmos que esperam que os alunos tenham mais oportunidades profissionais como trabalhadores

autônomos (88%):

**Tabela 76 – Relação entre a distribuição artística no mercado com as oportunidades profissionais disponíveis a alunos depois de se formarem**

		Pergunta no Questionário: Sobre a produção e distribuição artística no mercado, você acredita que:		
		Os alunos não podem fazer por si mesmos, devendo contratar terceiros para efetivar a produção e distribuição no mercado.	Os alunos podem fazer, por si mesmos, esta produção e distribuição no mercado.	Total
Pergunta do Questionário: Na sua opinião, A MAIOR PARTE das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formam neste curso superior está:	Na atuação como profissionais autônomos / conta própria	3 12,0%	22 88,0%	25 100,0%
	Não há como estimar a projeção da maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formarem.	3 23,1%	10 76,9%	13 100,0%
	Nas carreiras privadas (oportunidades de se tornarem funcionários de instituições privadas).	3 33,3%	6 66,7%	9 100,0%
	Nas carreiras públicas (oportunidades de se tornarem funcionários públicos).	2 18,2%	9 81,8%	11 100,0%
	<b>Total</b>	11 19,0%	47 81,0%	58 100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Sabendo que grande parte dos respondentes professores declararam que os alunos podem fazer a distribuição das próprias obras e que terão mais oportunidades profissionais com autônomos, resta saber como percebem a inserção temas nas atividades acadêmicas, que auxiliem os alunos nesse propósito.

Como mostra a próxima tabela, mais da metade dos coordenadores entende ter grande relevância a inserção de atividades acadêmicas com a temática da criação e inovação de negócios (que é atrelada ao ensino do empreendedorismo). Se somadas essas respostas com as respostas que declararam que a inserção possui media relevância, há o percentual de quase 90%. Ou seja, seria o conjunto daqueles que entendem a inserção da temática como relevante, sugerindo a confirmação da hipótese 10. É um resultado coerente com a ideia de que, diante da predominância da informalidade no exercício dos trabalhos artísticos (MENGER, 2005;

CORA; DAVEL, 2014; IBGE, 2010), os alunos necessitam ter acesso a conhecimentos que os auxiliem no propósito de empreender.

**Tabela 77 - Relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios, na opinião dos coordenadores respondentes**

	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
Grande	33	56,9	56,9
Média	19	32,8	89,7
Pequena	4	6,9	96,6
Nenhuma	2	3,4	100,0
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015

Na próxima tabela está o cruzamento de respostas relacionadas às perguntas sobre expectativa do tipo de ocupação e a opinião sobre a inserção da abordagem da criação e inovação de negócios nas atividades acadêmicas.

**Tabela 78 – Relação entre a relevância de inserção da abordagem de criação e inovação de negócios nas atividades acadêmicas com as oportunidades profissionais disponíveis a alunos depois de se formarem**

		Pergunta do Questionário: Na sua opinião, A MAIOR PARTE das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formam neste curso superior está:				
		Na atuação como profissionais autônomos / conta própria	Não há como estimar a projeção da maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formarem.	Nas carreiras privadas (oportunidades de se tornarem funcionários de instituições privadas).	Nas carreiras públicas (oportunidades de se tornarem funcionários públicos).	Total
Pergunta do Questionário: Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios?	Grande	16 48,5%	6 18,2%	5 15,2%	6 18,2%	33 100,0%
	Média	6 31,6%	5 26,3%	4 21,1%	4 21,1%	19 100,0%
	Nenhuma	2 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100,0%
	Pequena	1 25,0%	2 50,0%	0 ,0%	1 25,0%	4 100,0%
	Total	25 43,1%	13 22,4%	9 15,5%	11 19,0%	58 100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015

Nota-se a recorrência entre aqueles que declararam que alunos irão empreender e que, ao mesmo tempo, declararam ser de grande relevância a inserção de temas ligados à criação e inovação de negócios nas atividades acadêmicas. A recorrência sugere que, para grande parte dos coordenadores respondentes, o espaço institucional acadêmico pode ser uma instância de se

refletir e capacitar para a distribuição artística, para além da produção artística. O resultado mostra que mesmo em arranjos institucionais universitários há o acolhimento de valores vocacionais por parte professores, bem como por parte de de alunos e egressos, uma vez que, como foi visto no Capítulo anterior, tendem a acreditar ser relevante inserção da abordagem da criação e inovação de negócios nas atividades acadêmicas

Tais valores foram observados no âmbito dos cursos com interface artística. Se se tratar de um fenômeno mais situado nesses cursos<sup>93</sup>, é possível que seja este mais um aspecto que diferencia a ciência e arte.

Outra pergunta feita aos coordenadores foi sobre quão intensamente o curso propiciava aos alunos a formação para o empreendedorismo. Solicitou-se que marcassem a resposta com base em uma escala de 0 a 10. A metade pontuou entre 6 e 10 na escala. Um terço dos respondentes pontuou entre 0 e 4 e, aproximadamente, 20% marcaram o ponto 5, contingente que pode ser desconsiderado para análise por se tratar de um ponto médio (ou seja, cuja marcação tende a ser feita de forma menos refletida ou irrefletida pelos respondentes, quando participam de Surveys):

**Tabela 79 – Capacidade do curso de preparar os alunos ao exercício do empreendedorismo (opiniões dos coordenadores expressas em uma escala, em que 0 significa pouco e 10 significa muito)**

Escala	Frequência	Percentual	Percentual Cumulado
0	3	5,2	5,4
1	3	5,2	10,7
2	3	5,2	16,1
3	1	1,7	17,9
4	9	15,5	33,9
5	8	13,8	48,2
6	7	12,1	60,7
7	8	13,8	75,0
8	6	10,3	85,7
9	2	3,4	89,3
10	6	10,3	100,0
Total	56	96,6	
Dados Faltosos	2	3,4	
Total	58	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015

A percepção de que o curso propicia para o exercício do empreendedorismo foi menor entre respondentes alunos (35,8%). O vínculo institucional dos professores, que é mais estável em relação ao vínculo dos alunos, pode ter influenciado nessa diferença. Não era de se esperar

<sup>93</sup> Carecendo de pesquisas futuras, que verifiquem se há acolhimento desses valores por alunos e professores em outras áreas de conhecimento.

que avaliassem negativamente a instituição de ensino quanto à capacidade de favorecer os alunos a empreenderem, depois de terem manifestado (através das repostas anteriores), que a inserção da abordagem sobre criação e inovação de negócios nas atividades acadêmicas é importante.

Em seguida, aos coordenadores foi apresentado um rol de serviços e capacitações (relacionados ao exercício do empreendedorismo), para verificar em que medida estariam à disposição aos alunos nos cursos, fossem prestados diretamente pela instituição de ensino, fossem prestados por meio de terceiros (parceiros). O resultado foi o seguinte:

**Tabela 80 – Serviços/ capacitações disponibilizadas aos alunos pelos cursos ou por instituições parceiras: assessorias ou treinamento em áreas relacionadas ao empreendedorismo.**

	Leis de incentivo à cultura	Criação, inovação e desenvolvimento de negócios/ empresas, associações, cooperativas	Empresa junior	Incubadora
Não	50,0	62,1	67,2	74,1
Sim	50,0	37,9	32,8	25,9
	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Segundo os coordenadores respondentes, todas as temáticas apresentadas (leis de incentivo; criação, inovação e desenvolvimento de negócios/empresas, associações, cooperativas; incubadora; empresa junior), são contempladas em serviços/capacitações disponíveis aos alunos. Mas a que é mais recorrente é Leis de Incentivo à Cultura.

Linhas gerais, o funcionamento das Leis de Incentivo à Cultura no Brasil criam a possibilidade de o artista receber do Estado um certificado de aprovação de um dado projeto particular de produção e/ou distribuição artística (gravar um CD, fazer shows, produzir um livro etc). Este documento, além de reconhecer o mérito da proposta, permite que o artista possa solicitar patrocínios financeiros para o projeto junto à empresas. Estas, por sua vez, poderão deduzir os valores patrocinados dos tributos que teriam que pagar ao Estado.

Existem alguns problemas na operacionalização desse sistema, contudo. O primeiro é que obter o certificado não será garantia de que o artista conseguirá convencer responsáveis por uma empresa a patrocinarem o projeto aprovado. O segundo seria dos riscos da não continuidade da ação: em um ano consegue-se patrocínio, em outro pode-se não consegui-lo.

Em que pese a importância do sistema para o impulso de várias produções artísticas, o que tem sido frequentemente apontado por diversos pesquisadores, gestores culturais e artistas é que a viabilização da produção e/ou distribuição de arte por meio de leis de incentivo, não

alinhadas a planos e estratégias mais elaboradas de gestão, põe em risco a permanência do trabalho artístico. Depositar a produção/distribuição de arte a aleatória possibilidade de se obter os benefícios de Leis de Incentivo à Cultura pode ser lido como uma espécie de empreendedorismo frágil, se não aliada a outras estratégias de criação e inovação de negócios.

Embora haja essas dificuldades, a lei de incentivo à cultura, pelo menos em âmbito nacional, é uma política pública que veio se ampliando desde a década de 1990, em que foi implementada no país.

Passando a outra pergunta do questionário, aos coordenadores foi questionado se o tema da criação e inovação de negócios, estaria presente em disciplinas, atividades de extensão (cursos, palestras, encontros, eventos coletivos de discussão, seminários etc) e linhas de pesquisa do curso. Nas disciplinas do curso, para 41,38% dos respondentes ela não está presente. O restante afirma que ela está presente em uma disciplina (17,24%) ou em mais de uma disciplina (44,38%). Em atividades de extensão (cursos, palestras, encontros, eventos coletivos de discussão, seminários etc) a temática da criação e inovação de negócios não está presente, na opinião de 18,97% dos respondentes coordenadores. 20,69% afirmam estar presente em uma dessas atividades e o restante, 60,34% que está presente em mais de uma dessas atividades.

**Tabela 81 – Percepção da presença e da recorrência da abordagem da temática criação e inovação de negócios em algumas atividades acadêmicas**

	Disciplinas do curso	Atividades de extensão desenvolvidas no curso (cursos, palestras, encontros, eventos coletivos de discussão, seminários etc)
Nenhuma	41,4	31,0
Uma	17,2	24,1
Duas	15,5	20,7
Três	15,5	19,0
Quatro ou mais	10,3	5,2
Total	100,0	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Quanto às linhas de pesquisa, pediu-se que os coordenadores indicassem o ponto em uma escala de 0 a 10 correspondente à intensidade com que temas relacionados à criação e inovação de negócio são abordados naquelas. 63,79% indicaram pontos abaixo do ponto médio 5, 6,62% marcaram o ponto médio e 27,58% indicaram pontos acima do ponto médio:

**Tabela 82 - Abordagem da temática da criação e inovação de negócios por linhas de pesquisa**

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
0	14	24,1	24,1	24,1
2	9	15,5	15,5	39,7
1	6	10,3	10,3	50,0
6	6	10,3	10,3	60,3
4	5	8,6	8,6	69,0
5	5	8,6	8,6	77,6
7	4	6,9	6,9	84,5
8	4	6,9	6,9	91,4
3	3	5,2	5,2	96,6
9	1	1,7	1,7	98,3
10	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015, análise própria.

Segundo as respostas dos coordenadores, representadas nas tabelas acima, são nas atividades de extensão que temas relacionados à criação e inovação de negócios estão mais presentes. Nas disciplinas elas também aparecem, em menor recorrência, e nas linhas de pesquisa são abordadas de forma mais rarefeita.

Embora as atividades de extensão não gozem da mesma perenidade que linhas de pesquisa ou disciplinas, é interessante ressaltar que, segundo coordenadores, temas relacionados à criação e inovação de negócios não deixam de estar presentes.

E essa presença pode ter influência da própria reivindicação de alunos. Segundo 24,1% dos coordenadores, no âmbito do curso houve sugestões de alunos para a implementação de disciplinas, atividades e linhas de pesquisa e/ou capacitações relacionadas ao tema da criação e inovação de negócios:

**Tabela 83 - Ocorrência de sugestões dos alunos para a implementação de disciplinas, atividades e linhas de pesquisa e/ou capacitações relacionadas ao tema da criação e inovação de negócios**

Sugestões	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulado
Não	44	75,9	75,9	75,9
Sim	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa “Artistas Empreendedores”, 2014/2015

As respostas dos coordenadores dão pistas acerca do fluxo de demandas de alunos, considerando, inclusive, que mais de 60% deles declararam já atuarem profissionalmente nas áreas para as quais o curso oferece a formação superior. Um diferencial em relação a outras

áreas do ensino superior, em que alunos possuem pouca ou nenhuma prática profissional na área em que estudam. A experiência de alunos no mercado deve influenciar a difusão do valor do empreendedorismo nos cursos com interface artística.

## 10 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE INTERFACE ARTÍSTICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s são instrumentos jurídicos que devem ser observados quando da instituição e manutenção de cursos superiores no Brasil. São normas que emanam do Ministério da Educação do Brasil – MEC, que é o órgão competente por autorizar, aprovar e avaliar os cursos dessa natureza, bem como as respectivas instituições de ensino que os oferecem.

Além das Diretrizes Curriculares, existem uma série de outros instrumentos, como resoluções e pareceres do MEC, que também regulamentam a oferta do ensino superior. Ou seja, são regulações que visam esmiuçar e clarear o conteúdo de leis sobre a educação, vigentes no país, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino no Brasil.

Nas Diretrizes Curriculares existem informações sobre: como deve ser constituído o projeto pedagógico dos cursos, quais competências e habilidades<sup>94</sup> devem ser contempladas nesses, o que se espera do perfil dos egressos, como se dará a relação do curso com atividades de pesquisa e com as chamadas atividades complementares, dentre outros.

Nessa seção, as DCN’s regulatórias que serão analisadas são aquelas aplicáveis aos cursos superiores relacionados nas análises do Censo, 2010, bem como aos cursos que alunos e professores da pesquisa “ARTISTAS EMPREENDEDORES” declararam estar vinculados (bancos que correspondem a primeira e segunda dimensão analítica desse estudo). Agregar a análise das DCN’s favorece o diálogo entre ambas.

Ou seja, já visto o âmbito do mercado – com ênfase na interação entre trabalho e escolaridade superior, já analisada a dimensão da percepção de agentes – alunos e professores, as análises das DCN’s correspondentes aos cursos superiores a que alunos e professores estão vinculados fecham o propósito de triangulação da pesquisa, para buscar estabelecer relações entre as respostas dadas as perguntas desse estudo<sup>95</sup>, que decorrem da pergunta central: no Brasil, quais são as expectativas profissionais para estudantes de cursos superiores que

---

<sup>94</sup> Embora não haja definição clara da distinção entre competências e habilidades nesses instrumentos normativos.

<sup>95</sup> As perguntas foram: 1) Nos trabalhos artísticos, o ensino superior favorece ocupações formais e rendas mais elevadas, em relação àqueles que não possuem ensino superior? 2) Os principais agentes ou atores no processo educacional – alunos e professores de cursos superiores: a) possuem expectativas de ocupação formal para egressos? b) avaliam que os cursos oferecem atividades compatíveis às expectativas declaradas? c) estão satisfeitos com as atividades desenvolvidas nos cursos? 3) As Diretrizes Curriculares do MEC para os Cursos Superiores preveem atividades que capacitem alunos para atuarem em campos de trabalho predominantemente informais?

abrangem conhecimentos e habilidades artísticas?

Foram selecionadas as seguintes Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do Ministério da Educação – MEC<sup>96</sup>:

- 1) DCN do Curso de Graduação em Dança (Resolução CNE/CES nº3, de 08/03/2004)
- 2) DCN do Curso de Graduação em Arquitetura (Resolução CNE/CES nº2, de 17/06/2010)
- 3) DCN do Curso de Graduação em Design (Resolução CNE/CES nº5, de 08/03/2004)
- 4) DCN do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE/CES nº2, de 08/03/2004)
- 5) DCN do Curso de Graduação em Teatro (Resolução CNE/CES nº4, de 08/03/2004)
- 6) DCN do Curso de Graduação em Artes Visuais (Resolução CNE/CES nº1, de 16/01/2009)
- 7) DCN do Curso de Graduação em Cinema e Audiovisual (Resolução CNE/CES nº10, de 27/06/2006)
- 8) DCN do Curso de Formação de Professor de Educação Básica (Resolução CNE/CP nº1, de 18/02/2002)
- 9) DCN do Curso de Graduação Tecnologia (Resolução CNE/CP nº3, de 18/12/2002)

As DCN's do Design foram incluídas no rol acima porque, além de normatizar os cursos de Design propriamente ditos, regula os cursos de Design em Moda, que contemplam o ensino de conhecimentos e habilidades artísticas para atuar.

As DCN's do Curso de Formação de Professor de Educação Básica também se encontram na lista porque, para as licenciaturas, ele deve ser observado, tanto quanto os DCN's que levam o nome do curso propriamente dito. Por exemplo, os cursos de música, na modalidade licenciatura, devem observar As DCN's de graduação em Música, bem como As DCN's de Formação de Professor de Educação Básica. Esse exemplo se estende aos demais cursos.

---

<sup>96</sup> Resoluções aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior e que tem poder de lei, ou seja, devem guiar a implementação de cursos nas instituições de ensino.

Já As DCN's do Curso de Graduação em Tecnologia foram incluídas porque ele regula os cursos tecnológicos e também o curso de Tecnologia em Luteria.

Para analisar as DCN's, primeiramente cuidou-se de agrupar os principais temas de que tratam, para poder estabelecer comparações entre eles, quais sejam: Projeto Pedagógico Currículo e Eixos ou Níveis de Ensino, Perfil do Egresso/Formando, Habilidades e Competências, Programas de Pós Graduação, Trabalhos de Fim de Curso, Estágio, Atividades Complementares.

Iniciando pelo tema projeto político pedagógico, tem-se o seguinte quadro comparativo:

**Quadro 3 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: projeto pedagógico, elementos estruturantes**

<b>CURSOS</b>	<b>Projeto Pedagógico: elementos estruturais</b>
Arquitetura e Urbanismo	<p>Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, deverá incluir, sem prejuízos de outros, os seguintes aspectos:</p> <p>I - objetivos gerais do curso, contextualizado às suas inserções: institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>IV - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>V - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VI - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>VIII - regulamentação das atividades relacionadas com o Trabalho de Curso, em diferentes modalidades, atendendo às normas da instituição;</p> <p>IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado em diferentes formas e condições de realização, observados seus respectivos regulamentos;</p> <p>e</p> <p>X - concepção e composição das atividades complementares.</p> <p>§ 1º A proposta pedagógica para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverá assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo, bem como a conservação e a valorização do patrimônio construído, a proteção do equilíbrio do ambiente natural e a utilização racional dos recursos disponíveis.</p>
Música	<p>Art. 2º</p> <p>(...)</p> <p>§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Música, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções: institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VIII - cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização integrada</p>

	<p>e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;</p> <p>IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;</p> <p>XI - concepção e composição das atividades complementares;</p> <p>XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.</p>
Dança	<p>Artigo 2º (...)</p> <p>§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Dança, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções: institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VIII - cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;</p> <p>IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;</p> <p>XI - concepção e composição das atividades complementares;</p> <p>XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.</p>
Teatro	<p>Artigo 2º (...)</p> <p>§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Teatro, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções: institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VIII - cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;</p> <p>IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;</p>

	<p>XI - concepção e composição das atividades complementares;</p> <p>XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.</p>
Artes Visuais	<p>Artigo 2º (...)</p> <p>Parágrafo único. O projeto pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Artes Visuais, com suas peculiaridades, sua matriz curricular e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções: institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades formativas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VIII - incentivo à iniciação à pesquisa artística, científica e tecnológica, como necessária complementação à atividade de ensino;</p> <p>IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;</p> <p>X - concepção e composição das atividades complementares.</p>
Design	<p>Artigo 2º (...)</p> <p>§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Design, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções: institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VIII - cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;</p> <p>IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;</p> <p>XI - concepção e composição das atividades complementares;</p> <p>XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.</p>
Tecnologia	<p>Art. 8º Os planos ou projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia a serem submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes, nos termos da legislação em vigor, devem conter, pelo menos, os seguintes itens:</p> <p>I - justificativa e objetivos;</p> <p>II - requisitos de acesso;</p> <p>III - perfil profissional de conclusão, definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas;</p> <p>IV - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do estágio profissional supervisionado e de trabalho de conclusão de curso, se requeridos;</p> <p>V - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;</p>

	<p>VI - critérios de aproveitamento e procedimentos de avaliação de competências profissionais anteriormente desenvolvidas;</p> <p>VII - instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca;</p> <p>VIII - pessoal técnico e docente;</p> <p>IX - explicitação de diploma e certificados a serem expedidos.</p>
Cinema e Audiovisual	<p>Art. 2º A organização dos cursos/ênfases ou especializações de que trata esta Resolução se expressa por meio do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, a duração, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o conteúdo básico e os complementares, o estágio e as atividades complementares e o sistema de avaliação.</p>
Formação de Professor de Educação Básica	<p>Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:</p> <p>I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;</p> <p>II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.</p> <p>Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:</p> <p>I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;</p> <p>II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;</p> <p>III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;</p> <p>IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;</p> <p>V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.</p> <p>(...)</p> <p>Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

Pela leitura do quadro acima, à exceção das DCN's de Tecnologia, de Cinema e Audiovisual e de Formação de Professor de Educação Básica, as normas sobre a instituição de Planos Pedagógicos nas outras diretrizes são bem parecidas. Em geral, afirmam necessidade de trabalhos de integração entre teoria e prática, bem como entre pós graduação e graduação, de incentivo à pesquisa, formas de avaliação do ensino. A palavra tecnológica aparece associada às manifestações da graduação que podem suscitar modalidades de cursos de pós graduação adaptados a elas. Também falam que as condições vocacionais no curso devem estar presentes no Plano Pedagógico a ser criado pelos cursos.

As DCN's de Cinema e Audiovisual não apresentam, no que tange às recomendações para a elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos, diferenças em relação às outras modalidades de DCN voltados às artes. Porém, apresenta menor número de recomendações, parecendo a representação de uma síntese em relação às que foram encontradas para os

DCN's das outras modalidades de cursos artes.

As DCN's de Tecnologia enfatizam, por suas diversas citações, termos ligados à profissionalização. Determina que o Projeto Pedagógico (“Projeto ou Plano Pedagógico”, segundo o documento) dos cursos devem conter, dentre outros, “III- requisitos de acesso, *perfil profissional* de conclusão, definindo claramente as *competências profissionais* a serem desenvolvidas; IV - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das *competências profissionais* (...); V- critérios de aproveitamento e procedimentos de avaliação de *competências profissionais anteriormente desenvolvidas*..

O termo “profissional” e suas variações (profissão, profissionais etc.) ganham mais ênfases novamente nas recomendações das DCN's de Formação de Professor de Educação Básica para a constituição de Projetos Pedagógicos dos cursos: “(...) II - o desenvolvimento das competências exige que a *formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor*; (...) V - a *avaliação deve ter como finalidade* a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a *qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira*. Este DCN é diferente dos demais porque, ao invés de elencar elementos que devem estar contidos nos Planos Pedagógicos dos cursos, traz recomendações que mais se assemelham a princípios, ou seja, fundamentos para a constituição dos elementos dos Planos e como eles deve ser interpretados.

Passando às determinações sobre Currículos e Eixos ou Níveis de Ensino - detalhamento de currículos e/ou fundamentos para instituição de cursos – entre elas, as que mais se parecem são os aplicáveis aos cursos de Música, Dança, Audiovisual e Design: todos enfocam o desenvolvimento do ensino e da pesquisa nas respectivas modalidades artísticas, dando pouca ênfase para o mercado de trabalho, à exceção do Design. Na contramão estão As DCN's de tecnologia, que afirmam categoricamente que os currículos dos cursos devem atender a alguma demanda de mercado, alguma demanda social. As DCN's de Cinema inovam bastante ao instituir meios de comunicação entre organização e alunos, para permitir participação efetiva desses na construção dos currículos. Outro ponto importante das DCN's de Cinema é que afirmam a necessidade de se trabalhar prática e teoria em conjunto e não como eixos separados. Um ponto que deve ser destacado para As DCN's de Formação de Professor de Educação Básica é que estabelecem que a organização do currículo deve possuir um eixo articulador entre teoria e prática. Seguem na tabela abaixo, os recortes de cada um:

**QUADRO 4 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: detalhamento de currículos e/ou fundamentos**

<b>CURSOS</b>	<b>Detalhamento de Currículos (Eixos / Níveis/ Núcleos/ Tópicos/ Conteúdos Básicos de Ensino) e/ou Fundamentos para a instituição dos Cursos</b>
Arquitetura e Urbanismo	<p>Art. 6º Os conteúdos curriculares do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverão estar distribuídos em dois núcleos e um Trabalho de Curso, recomendando-se sua interpenetrabilidade:</p> <p>I - Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação;            II - Núcleo de Conhecimentos Profissionais;            III - Trabalho de Curso.</p> <p>§ 1º O Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação será composto por campos de saber que forneçam o embasamento teórico necessário para que o futuro profissional possa desenvolver seu aprendizado e será integrado por: Estética e História das Artes; Estudos Sociais e Econômicos; Estudos Ambientais; Desenho e Meios de Representação e Expressão.</p> <p>§ 2º O Núcleo de Conhecimentos Profissionais será composto por campos de saber destinados à caracterização da identidade profissional do egresso e será constituído por: Teoria e História da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo; Projeto de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo; Planejamento Urbano e Regional; Tecnologia da Construção; Sistemas Estruturais; Conforto Ambiental; Técnicas Retrospectivas; Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo; Topografia.</p> <p>(...)</p> <p>§ 4º O núcleo de conteúdos profissionais deverá ser inserido no contexto do projeto pedagógico do curso, visando a contribuir para o aperfeiçoamento da qualificação profissional do formando.</p>
Música	<p>Art. 5º O curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:</p> <p>I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia;</p> <p>II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;</p> <p>III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias.</p>
Dança	<p>Art. 5º O curso de graduação em Dança deve contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes conteúdos interligados:</p> <p>I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;</p> <p>II - conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;</p> <p>III - conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida.</p>
Teatro	<p>Art. 5º O curso de graduação em Teatro deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir de conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:</p> <p>I – conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, a Cultura e a Literatura, sob as diferentes manifestações da vida e de seus valores, bem assim com a História do Espetáculo Teatral, a Dramaturgia, a Encenação, a Interpretação Teatral e com a Ética Profissional;</p> <p>II – conteúdos Específicos: estudos relacionados com a História da Arte, com a</p>

	<p>Estética, com a Teoria e o Ensino do Teatro, além de outros relacionados com as diferentes formas de expressão musical e corporal, adequadas à Expressão Teatral e às formas de Comunicação Humana;</p> <p>III – conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas integradas aos princípios informadores da formação teatral e sua integração com atividades relacionadas com Espaços Cênicos, Estéticos, Cenográficos, além de domínios específicos em produção teatral, como expressão da Arte, da Cultura e da Vida.</p>
Artes Visuais	<p>Art. 5º O curso de graduação em Artes Visuais deve desenvolver o perfil do planejado para o egresso a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:</p> <p>I - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual;</p> <p>II - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos;</p> <p>III - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte.</p> <p>Parágrafo único. Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos.</p>
Design	<p>Art. 5º O curso de graduação em Design deverá contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:</p> <p>I - conteúdos básicos: estudo da história e das teorias do Design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, meios de representação, comunicação e informação, estudos das relações usuário/objeto/meio ambiente, estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado;</p> <p>II – conteúdos específicos: estudos que envolvam produções artísticas, produção industrial, comunicação visual, interface, modas, vestuários, interiores, paisagismos, design e outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal;</p> <p>III - conteúdos teórico-práticos: domínios que integram a abordagem teórica e a prática profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando.</p>
Tecnologia	<p>Art. 3º São critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia:</p> <p>I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;</p> <p>II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;</p> <p>III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País.</p> <p>(...)</p> <p>Art. 5º Os cursos superiores de tecnologia poderão ser organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho.</p>
Cinema e Audiovisual	<p>Art. 2º A organização dos cursos/ênfases ou especializações de que trata esta Resolução se expressa por meio do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, a duração, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o conteúdo básico e os complementares, o estágio e as atividades complementares e o sistema de avaliação.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada instituição ou curso, com base na LDB e nas diretrizes curriculares, deverá definir seu projeto acadêmico, bem como seu projeto pedagógico.</li> <li>2. Os conteúdos e atividades curriculares deverão ser organizados e distribuídos ao longo do curso, de forma orgânica e integradora, e não como mera listagem de disciplinas e atividades desvinculadas umas das outras.</li> <li>3. A estrutura curricular deverá ser flexível o bastante para permitir ao estudante ser co-</li> </ol>

	<p>responsável pela construção de sua formação acadêmica e das ênfases curriculares.</p> <p>4. Para tanto, recomenda-se um sistema de orientação acadêmica ou tutorial, de tal forma que o estudante tenha um interlocutor com o qual possa discutir suas opções.</p> <p>5. As questões teóricas, os exercícios de criatividade e de sensibilização artística e as práticas específicas da área do Cinema e do Audiovisual devem atravessar toda a estrutura curricular, superando falsas dicotomias, como: teoria e prática, técnica e estética, arte e comunicação.</p>
Formação de Professor de Educação Básica	<p>Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.</p> <p>Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:</p> <p>I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;</p> <p>II - o acolhimento e o trato da diversidade;</p> <p>III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;</p> <p>IV - o aprimoramento em práticas investigativas;</p> <p>V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;</p> <p>VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;</p> <p>VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.</p> <p>(...)</p> <p>Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:</p> <p>I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;</p> <p>II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;</p> <p>III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;</p> <p>IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;</p> <p>V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;</p> <p>VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.</p> <p>Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

As DCN's também preveem como deve ser o perfil do formando /egresso (próximo quadro). A esse respeito, a ênfase das DCN's de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais é a sólida formação para exercer competências e habilidades inerentes aos conhecimentos de cada área. Diferentemente, as outras DCN's preveem, ao lado dessa preocupação, que egressos devem atender necessidades de pessoas, do mundo do trabalho. Isso pode ser visto em alguns trechos, dentre outros: “(...) aptidão de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades” (DCN de Arquitetura e Urbanismo); “(...) conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias(...)” (DCN de Design); “I – incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico,

em suas causas e efeitos; II – incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho” (DCN de Tecnologia); “Técnica e formação profissional – voltada para a formação prática, habilita o aluno a atuar profissionalmente nas áreas de Direção, Fotografia, Roteiro, Produção, Som, Edição\Montagem, Cenografia e Figurino, Animação e Infografia. (DCN de Cinema); “II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar” (DCN Formação para a Educação Básica). Mais detalhes no quadro abaixo:

**Quadro 5 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: perfil do formando**

<b>CURSOS</b>	<b>Perfil do Formando / Futuro Egresso</b>
Arquitetura e Urbanismo	Art. 4º O curso de Arquitetura e Urbanismo deverá ensinar condições para que o futuro egresso tenha como perfil: I - sólida formação de profissional generalista; II - aptidão de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação e o paisagismo; III - conservação e valorização do patrimônio construído; IV - proteção do equilíbrio do ambiente natural e utilização racional dos recursos disponíveis.
Música	Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música.
Dança	Art. 3º O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da autoestima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.
Teatro	Art. 3º O curso de graduação em Teatro deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.
Artes Visuais	Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais.
Design	Art. 4º O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que

	<p>revele competências e habilidades para:</p> <p>I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;</p> <p>II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual;</p> <p>III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;</p> <p>IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;</p> <p>V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;</p> <p>VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;</p> <p>VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;</p> <p>VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.</p>
Tecnologia	<p>Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:</p> <p>I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;</p> <p>II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;</p> <p>III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;</p> <p>IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;</p> <p>V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;</p> <p>VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;</p> <p>VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.</p> <p>(...)</p> <p>Art. 4º Os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo.</p> <p>§ 1º O histórico escolar que acompanha o diploma de graduação deverá incluir as competências profissionais definidas no perfil profissional de conclusão do respectivo curso.</p>
Cinema e Audiovisual	<p>Art. 3º O egresso do curso de Cinema e Audiovisual deve estar capacitado nas seguintes áreas:</p> <p>a) Técnica e formação profissional – voltada para a formação prática, habilita o aluno a atuar profissionalmente nas áreas de Direção, Fotografia, Roteiro, Produção, Som, Edição\Montagem, Cenografia e Figurino, Animação e Infografia.</p> <p>b) Realização em cinema e audiovisual – voltada para o desenvolvimento de projetos de produção de obras de diferentes gêneros e formatos, destinados à veiculação nas mídias contemporâneas.</p> <p>c) Teoria, análise e crítica do cinema e do audiovisual – voltada para a pesquisa acadêmica nos campos da história, da estética, da crítica e da preservação.</p> <p>d) Economia e política do cinema e do audiovisual – voltada para a gestão e a</p>

	<p>produção, a distribuição e a exibição, as políticas públicas para o setor, a legislação, a organização de mostras, cineclubes e acervos, e as questões oriundas do campo ético e político.</p> <p>Parágrafo único. O perfil do egresso corresponde a um objetivo de formação teórica e prática que deve ser atendido por todos os cursos de Cinema e Audiovisual.</p>
Formação de Professor de Educação Básica	<p>Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;</p> <p>II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:</p> <p>a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;</p> <p>b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;</p> <p>c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;</p> <p>d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.</p> <p>III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.</p>

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

As DNC's preveem as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos cursos. De modo geral, todos afirmam conhecimentos específicos nas respectivas áreas. Contudo, apenas As DCN's de Formação de Professor de Educação Básica fazem menção direta à autogestão de carreira profissional, dentre o rol de competências que devem contemplar os currículos: "as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional" (DCN de Formação de Professor de Educação Básica). Mais detalhes no quadro abaixo:

#### **Quadro 6 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: habilidades e competências**

<b>CURSOS</b>	<b>Habilidades e Competências</b>
Arquitetura e Urbanismo	<p>Art. 5º O curso de Arquitetura e Urbanismo deverá possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:</p> <p>I - o conhecimento dos aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos relevantes e de todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas quanto ao ambiente construído;</p> <p>II - a compreensão das questões que informam as ações de preservação da paisagem e de avaliação dos impactos no meio ambiente, com vistas ao equilíbrio ecológico e ao desenvolvimento sustentável;</p> <p>III - as habilidades necessárias para conceber projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e para realizar construções, considerando os fatores de custo, de durabilidade, de manutenção e de especificações, bem como os regulamentos legais, de modo a satisfazer as exigências culturais, econômicas, estéticas, técnicas, ambientais e de acessibilidade dos usuários;</p> <p>IV - o conhecimento da história das artes e da estética, suscetível de influenciar a qualidade da concepção e da prática de arquitetura, urbanismo e paisagismo;</p> <p>V - os conhecimentos de teoria e de história da arquitetura, do urbanismo e do</p>

	<p>paisagismo, considerando sua produção no contexto social, cultural, político e econômico e tendo como objetivo a reflexão crítica e a pesquisa;</p> <p>VI - o domínio de técnicas e metodologias de pesquisa em planejamento urbano e regional, urbanismo e desenho urbano, bem como a compreensão dos sistemas de infraestrutura e de trânsito, necessários para a concepção de estudos, análises e planos de intervenção no espaço urbano, metropolitano e regional;</p> <p>VII - os conhecimentos especializados para o emprego adequado e econômico dos materiais de construção e das técnicas e sistemas construtivos, para a definição de instalações e equipamentos prediais, para a organização de obras e canteiros e para a implantação de infraestrutura urbana;</p> <p>VIII - a compreensão dos sistemas estruturais e o domínio da concepção e do projeto estrutural, tendo por fundamento os estudos de resistência dos materiais, estabilidade das construções e fundações;</p> <p>IX - o entendimento das condições climáticas, acústicas, lumínicas e energéticas e o domínio das técnicas apropriadas a elas associadas;</p> <p>X - as práticas projetuais e as soluções tecnológicas para a preservação, conservação, restauração, reconstrução, reabilitação e reutilização de edificações, conjuntos e cidades;</p> <p>XI - as habilidades de desenho e o domínio da geometria, de suas aplicações e de outros meios de expressão e representação, tais como perspectiva, modelagem, maquetes, modelos e imagens virtuais;</p> <p>XII - o conhecimento dos instrumentais de informática para tratamento de informações e representação aplicada à arquitetura, ao urbanismo, ao paisagismo e ao planejamento urbano e regional;</p> <p>XIII - a habilidade na elaboração e instrumental na feitura e interpretação de levantamentos topográficos, com a utilização de aerofotogrametria, fotointerpretação e sensoriamento remoto, necessários na realização de projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e no planejamento urbano e regional.</p>
Música	<p>Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:</p> <p>I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;</p> <p>II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;</p> <p>III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;</p> <p>IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;</p> <p>V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico.</p>
Dança	<p>Art. 4º O curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:</p> <p>I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal;</p> <p>II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos;</p> <p>III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais;</p> <p>IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;</p> <p>V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida;</p>
Teatro	<p>Art. 4º O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:</p> <p>I - conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral;</p> <p>II - conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática;</p>

	<p>III - domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral;</p> <p>IV - domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral;</p> <p>V - domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral;</p> <p>VI - conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para o teatro e suas diversas manifestações;</p> <p>VII - capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob as linguagens cênica e teatral, no exercício do ensino de Teatro, tanto no âmbito formal como em práticas não-formais de ensino;</p> <p>VIII - capacidade de auto aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos da arte teatral.</p>
Artes Visuais	<p>Art. 4º O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:</p> <p>I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;</p> <p>II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;</p> <p>III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;</p> <p>IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;</p> <p>V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.</p> <p>Parágrafo único. Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica.</p>
Design	<p>Art. 4º O curso de graduação em Design deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:</p> <p>I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação;</p> <p>II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual;</p> <p>III - capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;</p> <p>IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;</p> <p>V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;</p> <p>VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais;</p> <p>VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção;</p> <p>VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.</p>
Tecnologia	<p>Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:</p> <p>(...)</p> <p>III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;</p>

	<p>(...)</p> <p>Art. 7º Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.</p>
Cinema e Audiovisual	<p>Art. 4º As competências e as habilidades desejadas, integrantes do perfil profissional citado acima, são as seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão e a formulação de teorias;</li> <li>2. empregar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade, posicionando-se segundo pontos de vista ético-políticos;</li> <li>3. deter um conjunto significativo de conhecimentos e de informações na área, importantes para a realização de produtos audiovisuais;</li> <li>4. dominar as linguagens audiovisuais, experimentar e inovar no seu uso;</li> <li>5. dominar os processos de produção, gestão e interpretação audiovisuais, em sua perspectiva de atualização tecnológica.</li> <li>6. refletir criticamente sobre sua prática profissional;</li> <li>7. resolver problemas profissionais de sua área de atuação, formulando alternativas factuais e conceituais diante de questões concretas surgidas na área.</li> <li>8. saber trabalhar em equipe, desenvolvendo relações que facilitem a realização coletiva de um produto.</li> </ol>
Formação de Professor de Educação Básica	<p>Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.</p> <p>§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.</p> <p>§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I - cultura geral e profissional;</li> <li>II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</li> <li>III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</li> <li>IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</li> <li>V - conhecimento pedagógico;</li> <li>VI - conhecimento advindo da experiência.</li> </ol>

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

À exceção das DCN's de Cinema e Audiovisual e Formação de Professor de Educação Básica, existem em todos as demais a recomendação de integração do curso de graduação a cursos de pós graduação, conforme se constata abaixo:

**Quadro 7 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: programas de pós graduação**

<b>CURSOS</b>	<b>Programas de Pós Graduação</b>
Arquitetura e Urbanismo	Art.3º O Projeto Pedagógico do curso (...) deverá incluir, sem prejuízo de outros, os seguintes aspectos: (...) VI - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; (...) § 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir, no Projeto Pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.
Música	Art.2º (...) § 1º O Projeto Pedagógico do curso (...) abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: (...) VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
Dança	Art.2º (...) § 1º O Projeto Pedagógico do curso (...) abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: (...) VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
Teatro	Art.2º (...) § 1º O Projeto Pedagógico do curso (...) abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: (...) VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
Artes Visuais	Art.2º (...) § 1º O Projeto Pedagógico do curso (...) abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: (...) VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
Design	Art.2º (...) § 1º O Projeto Pedagógico do curso (...) abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: (...) VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;
Tecnologia	Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão: (...) V- promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de

	pós-graduação;
Cinema e Audiovisual	* <i>não localizado</i>
Formação de Professor de Educação Básica	* <i>não localizado</i>

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

O trabalho de fim de curso não aparece descrito nas DCN's de Cinema e Audiovisual e nas DCN's de Formação de Professor de Educação Básica. Nos demais essa atividade é prevista, sendo que é obrigatória na formação do currículo nas DCN's de Arquitetura e Urbanismo, bem como nas DCN's de Artes Visuais:

#### **Quadro 8 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: trabalho de fim de curso**

<b>CURSOS</b>	<b>Trabalhos de Fim de Curso</b>
Arquitetura e Urbanismo	<p>Art.6º (...) § 3º O Trabalho de Curso será supervisionado por um docente, de modo que envolva todos os procedimentos de uma investigação técnico-científica, a serem desenvolvidos pelo acadêmico ao longo da realização do último ano do curso. (...) Art. 9º O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório e realizado ao longo do último ano de estudos, centrado em determinada área teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação das técnicas de pesquisa, e observará os seguintes preceitos: I - trabalho individual, com tema de livre escolha do aluno, obrigatoriamente relacionado com as atribuições profissionais; II - desenvolvimento sob a supervisão de professor orientador, escolhido pelo estudante entre os docentes do curso, a critério da Instituição; Parágrafo único. A instituição deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismo de avaliação, além das diretrizes e técnicas relacionadas com sua elaboração.</p>
Música	<p>Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica. Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Música, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.</p>
Dança	<p>Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica. Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de Graduação em Dança, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.</p>

Teatro	<p>Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.</p> <p>Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Teatro, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.</p>
Artes Visuais	<p>Art. 8º O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, que deverá conter os seguintes componentes:</p> <p>I - para o bacharelado:</p> <p>a) uma reflexão escrita sobre o processo de desenvolvimento do trabalho;</p> <p>b) uma exposição individual ou coletiva em espaço público;</p> <p>c) apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio.</p> <p>II - para o licenciando:</p> <p>a) uma monografia sobre um tema das Artes Visuais;</p> <p>b) um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema;</p> <p>c) apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio.</p> <p>Parágrafo único. As Instituições deverão expedir regulamentação própria para o Trabalho de Curso, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, em acordo com os termos deste Artigo.</p>
Design	<p>Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de Ensino Superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.</p> <p>Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Design, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.</p>
Tecnologia	<p>Art.4º</p> <p>(...)</p> <p>§ 2º A carga horária mínima dos cursos superiores de tecnologia será acrescida do tempo destinado a estágio profissional supervisionado, quando requerido pela natureza da atividade profissional, bem como de eventual tempo reservado para trabalho de conclusão de curso.</p>
Cinema e Audiovisual	* não localizado
Formação de Professor de Educação Básica	* não localizado

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

Sobre o tema dos Estágios, todas as DCN's os preveem, mas apenas nas DCN's de Arquitetura e Urbanismo e de Formação de Professor de Educação Básica eles são elementos obrigatórios.

Um aspecto interessante a ser observado nas DCN's de Cinema e Audiovisual é que ele estabelece um extenso rol de possíveis práticas que contabilizam como estágios, dentre eles os trabalhos regulares em empresas e atividades em incubadoras de empresas. Outro diferencial é que ele aponta que o estágio deve cumprir a função de permitir ao aluno “atuar diretamente no mercado profissional (...)”, ao passo que as outras DCN's abordam genericamente a necessidade de o estágio consolidar desempenhos profissionais, fortalecer competências e habilidades do curso etc.:

**Quadro 9 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: estágio**

CURSOS	Estágio
Arquitetura e Urbanismo	<p>Art. 7º O estágio curricular supervisionado deverá ser concebido como conteúdo curricular obrigatório, cabendo à Instituição de Educação Superior, por seus colegiados acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, abrangendo diferentes modalidades de operacionalização.</p> <p>§ 1º Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.</p> <p>§ 2º Os estágios supervisionados visam a assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que suas atividades sejam distribuídas ao longo do curso.</p> <p>§ 3º A instituição poderá reconhecer e aproveitar atividades realizadas pelo aluno em instituições, desde que contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.</p>
Música	<p>Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.</p> <p>§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, Mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas composicionais, de meios acústicos, eletroacústicos e experimentais, interdisciplinares e dos conhecimentos e da expressão estética, bem como de regência e de outras atividades inerentes à área de música, em suas múltiplas manifestações.</p> <p>§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.</p> <p>§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de Graduação em Música, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contento, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.</p>
Dança	<p>Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.</p> <p>§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de ensino superior, Mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produção coreográficas, do domínio dos princípios cinesiológicos, da performance, expressão e linguagem corporal, de atuação</p>

	<p>em espaços cênicos e de outras atividades inerentes à área da dança, nas múltiplas manifestações da arte e da vida.</p> <p>§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.</p> <p>§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Dança, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contento, obrigatoriamente, critérios,</p>
Teatro	<p>Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.</p> <p>§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de ensino superior, Mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produção coreográficas das Artes Cênicas, do Espetáculo Teatral, da Dramaturgia, da Encenação e Interpretação Teatral, do domínio dos princípios cinesiológicos, revelando performance, expressão e linguagem corporal, com a atuação em espaços cênicos e com a execução de outras atividades inerentes à área do Teatro.</p> <p>§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.</p> <p>§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Teatro, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.</p>
Artes Visuais	<p>Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular não obrigatório, direcionado à consolidação de determinados desempenhos profissionais, inerentes ao perfil do formando.</p> <p>§ 1º Para incluir o Estágio Supervisionado no currículo do curso de graduação em Artes Visuais, a Instituição deverá expedir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação.</p> <p>§ 2º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, em laboratórios e outros ambientes que congreguem as diversas atividades inerentes à área de Artes Visuais e campos correlatos, em suas múltiplas manifestações.</p>
Design	<p>Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.</p> <p>§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, Mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produções artísticas, industriais e de comunicação visual, ou outras produções artísticas que revelem adequada utilização de espaços e correspondam a níveis de satisfação pessoal.</p> <p>§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.</p> <p>§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Design, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria,</p>

	aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.
Tecnologia	Art.4º (...) § 2º A carga horária mínima dos cursos superiores de tecnologia será acrescida do tempo destinado a estágio profissional supervisionado, quando requerido pela natureza da atividade profissional, bem como de eventual tempo reservado para trabalho de conclusão de curso.
Cinema e Audiovisual	Art. 7º O estágio consiste em estudos e atividades práticas realizados pelo aluno dentro ou fora da unidade em que o curso é ministrado, sob a supervisão de um docente, e que permitem ao discente atuar diretamente no mercado profissional e na iniciação à pesquisa e ao ensino, podendo consistir de: a) programas especiais de capacitação; b) monitorias; c) práticas em laboratórios, além daquelas previstas no currículo regular; d) atividades de extensão; e) atividades de pesquisa; f) trabalho regular em empresas e/ou instituições do setor audiovisual; g) trabalho temporário em equipes de produção; h) participação em equipes de projetos, entre outras; i) intercâmbios universitários; j) atividades em incubadoras de empresas. Parágrafo único. Recomenda-se que os estágios voltados para a inserção profissional do aluno estejam em sintonia com as ênfases ou as especializações oferecidas pelo curso, especialmente aqueles voltados para a produção de obras audiovisuais, possibilitando ao aluno o desempenho de tarefas nas áreas seguintes: direção, captação de imagem ou som, direção de arte, organização e gestão da produção e montagem/edição.
Formação de Professor de Educação Básica	Art.12º (...) § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

As atividades complementares são referidas pelas DCN's de Arquitetura e Urbanismo, Música, Teatro, Artes Visuais, Dança e Design como aquelas que desenvolvem habilidades, competências e atitudes do aluno. Todas essas diretrizes, à exceção da primeira, mencionam ainda o relacionamento dessas atividades com o “mundo do trabalho”.

NAs DCN's de Tecnologia não estão bem definidos o que seriam essas atividades.

Já As DCN's de Cinema e Audiovisual preveem que certas atividades complementares podem ser absorvidas como estágios, definidos por esta diretriz pela capacidade de propiciar ao aluno “atuar diretamente no mercado profissional”.

As DNC de Formação de Professor de Educação Básica fazem previsões de atividades que permitem a vivencia da prática profissional dos alunos ao longo de todo o curso.

Mais informações abaixo:

#### **Quadro 10 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: atividades complementares**

<b>CURSOS</b>	<b>Atividades Complementares / Extra Curriculares</b>
Arquitetura e Urbanismo	Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo de avaliação. § 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, até disciplinas oferecidas por outras instituições de educação. § 2º As atividades complementares não poderão ser confundidas com o estágio supervisionado.
Música	Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.
Dança	Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.
Teatro	Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.
Artes Visuais	Art. 9º As Atividades Complementares são componentes curriculares que devem possibilitar o reconhecimento e o cômputo, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente

	<p>acadêmico, incluindo atividades de extensão, bem como a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas e com as inovações tecnológicas.</p> <p>Parágrafo único. As Atividades Complementares constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, que não se confundem com o Estágio Supervisionado ou com o Trabalho de Curso.</p>
Design	<p>Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.</p> <p>Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.</p>
Tecnologia	<p>Art. 9º É facultado ao aluno o aproveitamento de competências profissionais anteriormente desenvolvidas, para fins de prosseguimento de estudos em cursos superiores de tecnologia.</p> <p>§ 1º As competências profissionais adquiridas em cursos regulares serão reconhecidas mediante análise detalhada dos programas desenvolvidos, à luz do perfil profissional de conclusão do curso.</p> <p>§ 2º As competências profissionais adquiridas no trabalho serão reconhecidas através da avaliação individual do aluno.</p>
Cinema e Audiovisual	<p>Art. 7º O estágio consiste em estudos e atividades práticas realizados pelo aluno dentro ou fora da unidade em que o curso é ministrado, sob a supervisão de um docente, e que permitem ao discente atuar diretamente no mercado profissional e na iniciação à pesquisa e ao ensino, podendo consistir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>programas especiais de capacitação;</li> <li>monitorias;</li> <li>práticas em laboratórios, além daquelas previstas no currículo regular;</li> <li>atividades de extensão;</li> <li>atividades de pesquisa;</li> <li>trabalho regular em empresas e/ou instituições do setor audiovisual;</li> <li>trabalho temporário em equipes de produção;</li> <li>participação em equipes de projetos, entre outras;</li> <li>intercâmbios universitários;</li> <li>atividades em incubadoras de empresas.</li> </ol> <p>Parágrafo único. Recomenda-se que os estágios voltados para a inserção profissional do aluno estejam em sintonia com as ênfases ou as especializações oferecidas pelo curso, especialmente aqueles voltados para a produção de obras audiovisuais, possibilitando ao aluno o desempenho de tarefas nas áreas seguintes: direção, captação de imagem ou som, direção de arte, organização e gestão da produção e montagem/edição.</p>
Formação de Professor de Educação Básica	<p>*Não localizado com o termo de busca. Cita-se abaixo assuntos aproximados:</p> <p>Art.7º (...) VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;</p> <p>Art.12º (...) § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.</p>

	<p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.</p> <p>§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.</p> <p>§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.</p>
--	--

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

Sobre as avaliações dos cursos, nada previram As DCN's de Arquitetura e Urbanismo. As DCN's de Música, Dança, Teatro, Artes Visuais, Design, Tecnologia, Formação de Professor para a Educação Básica fazem a previsão dessas avaliações, de forma bem genérica. Diferentemente de todas as outras, a DNC de Cinema e Audiovisual estabelece que um dos requisitos para a realização das avaliações é mensurar, dentre outros, a produção audiovisual de alunos e professores, a capacidade de distribuição em festivais e outros eventos, bem como a inserção dos egressos no mercado profissional.

**Quadro 11 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: avaliações ao curso**

<b>CURSOS</b>	<b>Avaliações ao Curso</b>
Arquitetura e Urbanismo	<i>*não localizado</i>
Música	<p>Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.</p> <p>Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.</p>
Dança	<p>Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.</p> <p>Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.</p>
Teatro	<p>Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.</p> <p>Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.</p>

Artes Visuais	Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.
Design	Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.
Tecnologia	Art. 13. Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino.
Cinema e Audiovisual	Art. 8º O sistema de avaliação dos cursos de Cinema e Audiovisual deve contemplar, dentre outros critérios: 1) o conjunto da produção de obras audiovisuais e de atividades de cultura e extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso; 2) o conjunto da produção de obras audiovisuais realizadas pelos professores; 3) a difusão do conjunto de obras produzidas pelo curso em festivais, mostras e diferentes mídias; 4) o parque técnico de equipamentos específicos para as atividades do curso; 5) informações sobre a inserção profissional alcançada pelos alunos egressos do curso.
Formação de Professor de Educação Básica	Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; III - incidentes sobre processos e resultados.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

Nas DCN's de Arquitetura e Urbanismo e de Tecnologia não se veem citadas modalidades de licenciatura. Os demais preveem que observação normas específicas quanto à formação de docentes. As DCN's de Formação de Professor de Educação Básica mencionam ser aplicável aos cursos de licenciatura que visem preparar os alunos para lecionar para esse público:

#### Quadro 12 – Temas das diretrizes curriculares nacionais: licenciatura

CURSOS	Licenciatura
Arquitetura e Urbanismo	<i>*não localizado</i>
Música	Art. 12º Os cursos de graduação em Música para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.
Dança	Art. 12º Os cursos de graduação em Dança para a formação de docentes, licenciatura

	plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.
Teatro	Art. 12º Os cursos de graduação em Teatro para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.
Artes Visuais	Art. 4º O curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para: (...) Parágrafo único. Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica. (...) Art. 8º O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, que deverá ser conter os seguintes componentes: (...) II - para o licenciando: a) uma monografia sobre um tema das Artes Visuais; b) um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema; c) apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio.
Design	Art. 12º Os cursos de graduação em Design para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.
Tecnologia	<i>*não localizado</i>
Cinema e Audiovisual	Art. 6º O currículo do curso de Cinema e Audiovisual de cada IES deve conter (...) § 2º No caso de licenciatura, serão considerados os métodos consagrados de formação acrescidos de ênfase na pedagogia da imagem, conciliando princípios dos conteúdos básicos acima expostos. § 3º Os cursos de graduação em Cinema e Audiovisual para formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta.
Formação de Professor de Educação Básica	Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

Depois de transcorrer sobre as áreas temáticas das DCN's, vendo as semelhanças e diferenças entre elas, cabe fazer alguns destaques.

As DCN's dos cursos de Música, Dança e Teatro são os que mais se parecem entre si. As determinações seguem padrões similares, a estrutura de texto é muito parecida, enfatizam competências e habilidades artísticas. Ambos foram publicadas no mesmo ano (2004).

A estrutura normativa das DCN's de Artes Visuais, que são do ano de 2009, também se aproximam das DCN's de Música, Dança e Teatro, mas tem certas particularidades.

As DCN's de Design já se diferem dessas, aprofundam mais nas competências e habilidades e também enfatizam aspectos que as anteriores não contemplam: "conhecimento do setor produtivo de sua especialização", "propor soluções inovadoras" etc.

As DCN's de Tecnologia são bastante enxutas e diferem-se bastante dos demais. São muito enfáticas quanto ao objetivo de responder a demandas de mercado.

As DCN's do Cinema e Audiovisual apresentam várias inovações, inserindo de forma mais concreta a dimensão do preparo dos alunos para produzir, bem como distribuir as produções artísticas. Outro aspecto interessante é a amplitude das atividades que são consideradas como estágio, incluindo a participação em empresas e em atividades de incubação de empresas.

As DCN's do Cinema e Audiovisual também cuidam de inserir dois pontos relevantes no que tange à avaliação dos cursos: considerar a participação de alunos nessas avaliações, considerar a inserção de egressos no mercado de trabalho para proceder a essa avaliação dos cursos.

As DCN's de Formação de Professor para a Educação Básica são as de maiores e mais detalhados textos. São a única que exprimem uma recomendação específica para que os currículos contemplem a formação para a autogestão de carreiras.

Não há menção, em nenhuma das DCN's, que de a informalidade é uma característica específica do exercício profissional naqueles campos, nem mencionam a necessidade de implementar atividades especificamente voltadas a isso, confirmando a Hipótese 11.

Passando à contabilização da frequência de termos e expressões relacionados ao trabalho e à profissão de modo geral nas DNC's, tem-se o seguinte<sup>97</sup>:

Por meio do quadro abaixo é possível verificar quão recorrente é em cada uma das DCN's a existência de alguns termos associados à vida profissional do aluno após formado. As DCN's de Tecnologia (59) são as que mais trazem termos, seguida pela de Formação para Professores do Ensino Básico (21). Depois vem As DCN's de Desing (20), em seguida as de Cinema e AudioVisual (12). Na sequência, vêm as DCN's de Música (10), Teatro (9), Arquitetura de Urbanismo (8), Dança (7), Artes Visuais (6):

---

<sup>97</sup> As palavras chave foram contabilizadas com análise de contexto. Um problema que poderia ocorrer, caso não fosse feito esse procedimento de contextualização seria, por exemplo, contabilizar a palavra "trabalho" quando associada à "trabalho de fim de curso". Neste caso, trabalho não teria o sentido desejado para essa contagem, pois se refere a uma atividade acadêmica e não ao exercício profissional. Outro exemplo é a palavra "produção", considerou-se apenas se estava associada ao sentido de distribuição artística, ou de gestão de carreira. Não contabilizando-a quando conota o sentido de execução da dança, elaboração coreográfica ou similar.

**Tabela 84 – Frequência de termos e expressões nas DCN's**

	Arqui- tectura e Urbanis- mo	Música	Dança	Teatro	Artes Visuais	Design	Tecno- logia	Cinema e Audio- visual	Forma- ção de Profes- sor de Ed. Básica	TOTAL
Profissional (is)/ Profissão	08	09	07	08	05	08	40	09	15	109
Trabalho (s)		01		01	01	01	07	01	01	13
Mercado (s)						03	01		01	05
Carreira (s)									01	01
Emprego/ Empregado- res							01			01
Gestão (ões) /Gerir/ Produção (ões) / Produzir / Produtivo(a)						08	09			17
Empresa/ Empreende- dorismo/ Empreender/ Empreendedo- ra							01	02	02	05
Autonomia									01	01
TOTAL	08	10	07	09	06	20	59	12	21	151

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos Superiores. Dados organizados pela autora.

Era de se esperar que As DCN's de Tecnologia fossem, dentre as DCN's analisadas, a que mais concentrasse assuntos, termos e expressões que reportem ao exercício profissional, uma vez que estabelece como prioridade formar alunos, para atender necessidades do mercado. Em contrapartida, outras DCN's destacam mais espaços para dispositivos relacionados ao ensino e à pesquisa.

Partindo dessas constatações e retomando certas análises que se fez dos dados sobre expectativas profissionais e avaliações institucionais de alunos e professores, no capítulo anterior a este, pode-se dizer que, ao que parece, não há uma dissidência entre percepções e avaliações de alunos e professores e os objetivos gerais das DCN's (que não enfatizam a inserção de conteúdos pragmáticos nos cursos, mesmo havendo a característica da informalidade presente na maior parte das ocupações artísticas, o que justificaria a inserção de tais conteúdos, com objetivo de melhor preparar os alunos para suas colocações futuras no mercado).

De modo geral, houve expressivo número desses agentes, alunos e professores, que declararam ser relevante a inserção de atividades voltados à abordagem da criação e inovação de negócios, tema que está mais relacionado a uma expectativa profissional de distribuição própria das obras autorais produzidas pelos alunos. E alunos e professores, aqueles em maior número – declararam que o curso não prepara suficientemente os egressos para empreenderem. Contudo, ambos os agentes – embora os professores em número mais expressivo – declararam que o curso atende às expectativas profissionais que possuem.

Esses dois resultados (dos dados de percepções e dos dados das DCN's) sugerem um encaixe bem articulado entre objetivos gerais das formações (presentes nas DCN's), objetivos mais contextualizados (presentes nos currículos dos cursos de interface artística) e avaliações institucionais dos cursos pelos agentes (alunos e professores).

Quanto às expectativas profissionais, alunos, egressos e professores (em maior número os primeiros) declararam que as oportunidades de trabalho para egressos concentram-se em ocupações informais (autônomo/conta própria). Mas, o que se viu das análises do Censo 2010, é que os cursos superiores tem um papel muito importante na explicação da renda e do tipo de ocupação. Pessoas com graduação completa tem, em média, um incremento de mais de 130% na renda e, em geral, essa escolaridade também eleva em 86,87% de chance de ocupação em postos formais (como celetistas ou estatutários). Ou seja, a expectativa profissional de alunos e professores diz respeito sim, ao quadro geral das pessoas com ocupações artísticas, que atuam predominantemente na informalidade (quase 75% das pessoas com ocupações artísticas). Contudo, as expectativas profissionais desses agentes podem desconhecer ou subestimam esse efeito escolaridade superior sobre o tipo de ocupação.

Os alunos vinculados a cursos de licenciaturas possuem, em termos percentuais, um maior contingente que declara expectativas de ocupações formais depois de formados, aproximaram melhor suas expectativas profissionais ao cenário do mercado, em que a graduação superior exerce uma influência positiva sobre o tipo de ocupação, ou seja, tem capacidade de explicar ocupações formais (mesmo nos campos artísticos). As DCN's de Formação para Professores do Ensino Básico – que são aplicadas aos cursos de licenciatura – são, depois da DCN de Tecnologia, as que mais possuem mais termos e/ou expressões associadas ao desempenho da carreira profissional futura dos alunos. Elas estabelecem, inclusive, que os cursos devem propiciar meios de os alunos serem capazes de gerirem suas carreiras. Assim, pode-se dizer que os alunos dos cursos com interface artística a que essa estrutura normativa genérica se aplica (os cursos de licenciatura) possuem, na maior parte dos casos, expectativas de ocupações profissionais mais condizentes à dinâmica de mercado.

## 11 CONCLUSÃO

“Ah, Eu acordo prá trabalhar  
Eu durmo prá trabalhar  
Eu corro prá trabalhar

Eu não tenho tempo de ter  
O tempo livre de ser  
De nada ter que fazer(...)”<sup>98</sup>

Grande parte da vida das pessoas é dedicada ao trabalho. Por escolha, necessidade ou outro fator, algumas pessoas se dedicam as artes, atividades que evidenciam a experiência estética e que são ora enaltecidas, ora marginalizadas nos meios sociais em que vivem.

Como estratégia ou coincidência, a arte e os artistas vêm sendo postos em situação comparativa com a ciência e os cientistas respectivamente. Dentre outras, a idealização da genialidade as compatibilizam. E, assim, partilham hoje do *status* de atividades intelectuais; compartilham também espaços de ensino em instituições de educação formal, sobretudo nas instituições de ensino superior.

A tese de Menger (2005), do artista como encarnação do trabalhador do futuro, estabelece outro tipo de comparação, contudo: aproxima características dos trabalhos desempenhados por artistas aos de outros trabalhadores em geral. A assunção a relações de trabalho informais, a busca pelo refinamento das expertises, o enaltecimento da satisfação e auto realização no trabalho, dentre outros, que passaram a reger a atuação de trabalhadores contemporaneamente seriam, há muito, características inerentes às atividades artísticas. Este caminho analítico, inovador, parte de uma mirada sobre as ocupações artísticas e desemboca na análise das demais ocupações.

Provocando o caminho inverso – vindo do mundo do trabalho e das profissões em geral, para desembocar na análise dos trabalhos artísticos – propôs-se analisar como se daria o efeito da escolaridade superior sobre a renda e o tipo de ocupação para as pessoas cujos trabalhos que realizam prescindem de conhecimentos e habilidades nas artes. Considerando que a teoria do Capital Humano, quase cinquentenária, não se defasou e ainda sustenta várias pesquisas que mostram como a escolaridade pode determinar melhores condições de trabalho para as pessoas, apostou-se que essa teoria também poderia explicar certos aspectos do relacionamento entre trabalho e escolaridade nos campos artísticos. Mas havia alguns motivos

---

<sup>98</sup> Musica Capitão da Indústria. 3’40”. Composta por Marcos Valle e popularizada por divulgação da gravação feita pela Banda Paralamas do Sucesso em 1998.

que poderiam fazer com que essa aposta não se concretizasse. Primeiro porque a educação informal nos campos artísticos tem longa tradição, diferentemente de outros grupos cujas consolidações profissionais se valem de instituições credenciadoras formais. Em segundo, porque o exercício de trabalhos artísticos é predominantemente informal, diferentemente dos trabalhos não artísticos. Essa distinção poderia desencadear um resultado contrário do que apregoa a teoria do Capital Humano, em que escolaridade formal propicia melhores condições de trabalho e retornos financeiros.

De acordo com os dados analisados, provenientes do Censo 2010<sup>99</sup>, verificou-se que deter curso superior tem significativo efeito positivo sobre a renda e o tipo de ocupação, tanto para os trabalhos que prescindem de conhecimentos e habilidades artísticas, quanto para o conjunto de trabalhos de modo geral. Ter curso superior aumenta a chance de obter postos formais de trabalho e também determina rendas mais elevadas nos dois grupos (trabalhadores das artes e trabalhadores em geral). O resultado fortalece a teoria do Capital Humano que se mostra aplicável mesmo para o segmento artístico, dentro do mundo do trabalho. Contudo, a influência do curso superior sobre o tipo de ocupação é menor para as ocupações artísticas, o que evidencia a especificidade dessas ocupações, cujos trabalhos são exercidos predominantemente de maneira informal. Não houve maior influência da escolaridade superior sobre o tipo de ocupação e sobre a renda nas ocupações consideradas artes aplicadas, ou aquelas que aliam a fruição estética à prestação e algum serviço ou produto utilitário – do que para o conjunto geral das ocupações artísticas. Não se pode descartar a possibilidade de incidência da crítica credencialista à teoria do capital humano. Se os campos de trabalho artístico possuem menos postos formais, é possível que os cursos superiores favoreçam a operacionalização de critérios que facilitem processos seletivos para o ingresso nesses postos, ou como sinalizadores de treinabilidade. Ou seja, os cursos, por si só, não seriam garantidores de maior produtividade.

Foram testados quatro modelos extras, fora os que estavam planejados na seção de metodologia. Visaram verificar a influência dos cursos superiores em artes sobre a renda e o tipo de ocupação nos trabalhos que prescindem de conhecimentos e habilidades artísticas para serem realizados.

No primeiro e segundo modelos extras testou-se se ter curso superior em artes<sup>100</sup> seria capaz de determinar maiores rendas e também ocupação formal, considerando todo o universo

---

<sup>99</sup> Realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>100</sup> Cursos: Artes, Belas Artes, Música e Artes Cênicas, Técnico Audiovisual e Produção de Mídia, Design e Estilismo, Artesanato, Arquitetura.

de pessoas com ocupações artísticas. Confirmou-se ambas as hipóteses. Contudo, verificou-se que, para esse grupo – de pessoas cujos trabalhos prescindem de conhecimentos e habilidades artísticas – deter curso superior tem maior influência na ocupação de postos formais do que deter curso superior em artes.

No terceiro e quarto modelos extras testou-se se ter curso superior em artes<sup>101</sup> seria capaz de determinar maiores rendas e também ocupação formal, considerando apenas o universo de pessoas com ocupações artísticas que possuem cursos superiores. Confirmou-se a influência sobre a renda, ter curso superior em artes para esse grupo determina rendas mais elevadas. Contudo, ter curso superior em artes no para esse grupo tem um efeito negativo sobre a ocupação formal. Mais uma vez vê-se a especificidade da informalidade incidir sobre os testes.

Para aprofundar a compreensão do relacionamento entre trabalho e escolaridade superior e, diante do quadro em que dois terços dos trabalhos em campos artísticos não são feitos formalmente, mas sim nas modalidades autônomo e empresário, diferentemente do conjunto geral de ocupações, em que 50% das pessoas trabalham com vínculos formais, foram desenvolvidas a segunda e terceira dimensões analíticas do presente estudo. A segunda sobre percepções e avaliações de alunos e professores em cursos superiores dedicados ao ensino de conhecimentos e habilidades artísticas, que se convencionou chamar de “cursos de interface artística”. A terceira sobre a normatização genérica que dirige a constituição dos currículos destes cursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em ambas, o empreendedorismo foi o tema que pautou verificações em dados provenientes de outras duas fontes, mobilizadas para o desenvolvimento deste estudo.

Buscou-se superar a preconcebida ideia do empreendedorismo seria tão somente uma ideologia para acréscimo de produtividade de trabalhadores ou ideologia de sustentação da precarização do trabalho, com a substituição da contratação de postos formais, pela contratação de prestadores de serviços<sup>102</sup>. A visão de um agente motivado, que gera inovações, destrói processos e cria outros, remete à noção de empreendedor no contexto capitalista, tal como aquele que foi descrito por Schumpeter (1961), mas também a atributos dos artistas em seus processos de produção de arte. E, para aqueles (grande maioria) que fazem a distribuição das próprias obras, a capacidade de inovar incidirá também sobre esta etapa, responsável por fazer o encontro entre a arte produzida e aquele ou aquela que irá dela fruir, o público.

---

<sup>101</sup> Cursos: Artes, Belas Artes, Música e Artes Cênicas, Técnico Audiovisual e Produção de Mídia, Design e Estilismo, Artesanato.

<sup>102</sup> Sem retirar o mérito das lutas sociais que apontam para o uso do empreendedorismo a fim de reduzir direitos trabalhistas e/ou exigir uma produção laboral excessiva dos trabalhadores

Além de superar aquelas concepções do tema empreendedorismo, cuidou-se de refletir sobre a existência de valores gerais que permeiam o universo da produção artística e também do ensino superior, que possivelmente modulam a percepção sobre o tema do empreendedorismo por parte de artistas, estudantes e professores, bem como influencia a presença ou ausência do tema empreendedorismo nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Considerando que a dicotomia entre artes puras e artes burguesas ou artes comerciais permeia os discursos que justificam o ensino da arte desde que o primeiro curso artístico criado no Brasil; considerando que as universidades foram criadas sob inspiração do modelo ideal alemão, centrado em valores do ensino e pesquisa, em contrapartida ao modelo francês vocacional/profissionalizante do século XX; seria possível imaginar que o tema do empreendedorismo não fosse compreendido com relevante no meio universitário, entre alunos, professores e egressos dos cursos artísticos especificamente.

Contudo, dada a peculiar característica da predominância da informalidade no exercício de trabalhos em campos artísticos, as hipóteses construídas para o presente trabalho foram que esses agentes não só possuem expectativas profissionais de ocupação de postos informais para aqueles que se formam em cursos com interface artística, como também perceberiam como relevante a inserção de temas relacionados ao empreendedorismo entre as atividades acadêmicas dos cursos.

Estas hipóteses foram confirmadas, à exceção das respostas sobre expectativas profissionais declaradas por alunos e egressos. Quase a metade desse grupo declarou expectativa de ocupação de postos formais de trabalho. O resultado não surpreende se considerarmos os processos de especialização dentro dos grupos profissionais e o papel das instituições credenciadoras mediando estes processos. Entre licenciados, este percentual (dos que possuem expectativas profissionais de ocupação de postos formais) é ainda maior, mostrando que, dentro de grupos profissionais, existem estratégias distintas de constituição de jurisdições e reservas de mercado. Afinal, a licenciatura tem se apresentado com uma opção que disponibiliza oportunidades formais, em meio à recorrente informalidade do setor.

O fato de esses grupos declararem ser relevante a inserção de temas relacionados ao empreendedorismo entre as atividades acadêmicas condiz com a necessidade de se distribuição das obras artísticas, gestão que esperam que seja feita pelos próprios produtores dessas obras.

Outro resultado obtido da análise dos dados foi que professores, alunos e egressos avaliam (especialmente os professores) que os cursos propiciam a realização das expectativas profissionais declaradas. Embora haja grande influência do ensino informal das artes nas

carreiras profissionais, parece haver uma tendência concernente ao fortalecimento dos grupos profissionais artísticos, por meio do acesso ao ensino formal superior, tal como ocorre com outros grupos profissionais, de forma geral.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, observou-se que em nenhuma delas há menção específica sobre a informalidade no exercício de trabalhos que prescindem de conhecimentos e habilidades artísticas.

Os temas relacionados à criação e inovação de negócios e ao empreendedorismo, de forma geral, podem ser associados a valores tradicionalmente menos prestigiosos no meio artístico, evocado a velha discussão entre artes legítimas versus artes comerciais ou burguesas. Ainda sim, as DCN's de Cinema e Audiovisual se destacam no meio das DCN's analisadas por apresentarem um rol extenso de atividades extraclasse que são consideradas para fins de estágio, destinadas a favorecer uma experiência efetiva dos alunos com o mercado. Experiência esta que pode auxiliar na autogestão da distribuição da produção artística dos futuros formados.

Pelos resultados, nas três dimensões de análise existem mais características que induzem à construção do artista como um trabalhador do presente, com inúmeras semelhanças com outros grupos profissionais da atualidade.

Dessa forma, não se pode subestimar o relevante papel que a educação formal desempenha na construção das carreiras artísticas. Assim, as lutas sociais pela expansão da educação superior mostram-se como relevantes também para as áreas de conhecimentos e habilidades artísticas.

A informalidade no exercício de trabalhos nessas áreas não coloca as atividades artísticas em um patamar inferior em termos de relevância dos bens e serviços que produzem em sociedade. Até porque não se despreza a grande importância que o mercado informal possui no desenvolvimento econômico de um país.

O empreendedorismo se mostra, dessa forma, como tema transversal a ser discutido na relação entre escolaridade e trabalho nesses campos. Não se trata de mero reflexo da inflação que esse termo possui hoje nos meios de capacitação profissional. O empreendedorismo, nos campos artísticos, diz respeito a valores que permeiam um *ethos* profissional, do artista livre, que potencializa o máximo de sua criatividade nas atividades que realiza, que tem domínio sobre a distribuição de sua jornada de trabalho e sobre o conteúdo deste trabalho. A existência e força desse valor podem ser atestadas até mesmo entre os principais agentes da relação educacional nas universidades, um meio notadamente marcado pela resistência à penetração de valores de mercado no desenvolvimento das atividades. Mas parece que a completez

deste *ethos* profissional se dá (dará) na medida em que os artistas também tem domínio sobre processos de distribuição de suas obras.

Para os trabalhadores que exercem trabalhos que demandam conhecimentos e habilidades artísticas nos mais diversos níveis de formação escolar, saber empreender, saber técnicas afeitas a este campo de gestão e administração, pode ser determinante na persistência da atuação desses trabalhadores nessas áreas tão sensíveis às oscilações da economia.

Tal como afirma-se que pode ser relevante a expansão da educação superior para esses trabalhadores, afirma-se também como relevante a expansão dos conhecimentos e habilidades empreendedoras para esse contingente de pessoas, considerando as particularidades do exercício de suas profissões.

## REFERÊNCIAS

- ABBOT *apud* GONÇALVES, Carlos M. *Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento*. 2007. Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, 17/18, 2007/2008, p.177-224.
- ALMEIDA *apud* ARRUDA, Carmen Lúcia Rodrigues. *Relações de Trabalho do Artista, Professor e Pesquisador na Universidade Pública*. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. 28 a 1 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ). Grupo de Trabalho: GT 25 – Sociologia da Cultura.
- AMÂNCIO; VALE; WILKINSON, 2008; *apud* ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade? Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico*. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, nº1/2, p.31-46, jan./dez.2014.
- ANGELIN, Paulo Eduardo. *Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo. De profissionalização no Brasil*. REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010.
- ANTUNES, Ricardo. *Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho*. Revista Crítica de Ciências Sociais [On line], 83, 2008.
- ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Vozes, 2011
- ARRUDA, Carmen Lúcia Rodrigues. *Relações de Trabalho do Artista, Professor e Pesquisador na Universidade Pública*. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. 28 a 1 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ). Grupo de Trabalho: GT 25 – Sociologia da Cultura.
- BARBOSA, Frederico. *O Emprego Formal em Atividades Culturais em 2002*. In: BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto de Pesquisas Econômicas. Economia e política cultural: acesso, emprego e financiamento. Brasília: Ministério da Cultura, 2007, p. 113-134. (Cadernos de Políticas Culturais, v. 3).
- BARBOSA, Pedro. *O Sistema das Belas-Artes: esboço de uma tipologia semiótica dos discursos estéticos*. 2002. Disponível em < [http://pedrobarbosa.net/artigos\\_online-pdf/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Artes-artigo-def.pdf](http://pedrobarbosa.net/artigos_online-pdf/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Artes-artigo-def.pdf) >
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. *Ensaio Bibliográfico: As Profissões no Brasil e sua Sociologia*. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº3, 2003, pp.593 a 607.
- BARLACH, Lisete. *Empreendedorismo ou profissão: um desafio para orientadores (as)*. Revista Brasileira de Orientação Profissional. jan-jun, 2011, vol.12, nº1, p. 119-125.
- BARRY, 2011 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24ª 26 de março de 2014.

BASTIDE, Roger. *Problemas da Sociologia da arte*. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. Novembro, 2006. pp. 295-305.

BEM-DAVID apud COLLARES, Ana; PRATES, Antônio. *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX e início do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço. 2014.

BECHER apud MENGER, Pierre – Michel. *Retrato do Artista enquanto Trabalhador*. Lisboa: Roma Editora. 2005.

BORGES, Vera. *A arte como profissão e trabalho: Pierre-Michel Menger e a sociologia das artes* », Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 67 | 2003, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 15 Julho 2015. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1209>>.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação* / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2ª edição. pp. 71-79.

BOURDIEU apud FERNANDES, D.C., TOMÁS, C; XAVIER, F.P (2009). *Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo* para o diferencial dos salários In: Neves, J.A., Fernandes, D.C., Helal, D.H. (orgs.). Educação, trabalho e desigualdade social (pp. 67-96). Belo Horizonte: Argvmentvm. 1999.

BRUNNER, José Joaquín. Sociologia da Educação Superior nos Contextos Internacional, Regional e Local. DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 52, no 3, 2009, pp. 621 a 658.

CALAS et al., 2009 apud CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24ª 26 de março de 2014.

CARRÃO; JONHSON e MONTELLE apud ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade? Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico*. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, nº1/2, p.31-46, jan./dez.2014.

COAN, Marival. *Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo*. IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

COLLARES, Ana; PRATES, Antônio. *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX e início do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço. 2014

COLLINS apud FERNANDES, D.C., TOMÁS, C; XAVIER, F.P (2009). *Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo* para o diferencial dos salários In: Neves, J.A., Fernandes, D.C., Helal, D.H. (orgs.). Educação, trabalho e desigualdade social (pp. 67-96). Belo Horizonte: Argvmentvm. 1999.

CORRAR, L.; FILHO, J. M.D.; PAULO, E. *Regressão Linear Múltipla*. Em: Análise

Multivariada para cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2011. Capítulo 3. p. 131-231.

CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

COVRE, Maria de L. M. *Educação, Tecnocracia e Democratização*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CUNHA *et al.*, 2009 *apud* ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade? Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico*. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, nº1/2, p.31-46, jan./dez.2014.

DELUCA, Gabriela. *Você só tatua?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

DIAS, Reinaldo. *Sociologia das Organizações*. São Paulo: Atlas, 2008.

DINIZ *apud* ANGELIN, Paulo Eduardo. *Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo. De profissionalização no Brasil*. REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010.

DUBAR *apud* ANGELIN, Paulo Eduardo. *Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo. De profissionalização no Brasil*. REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010.

DOWNING, 2005 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

EVETTS *apud* GONÇALVES, Carlos M. *Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento*. 2007. Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, 17/18, 2007/2008, p.177-224.

ESLEY *apud* GUIMARÃES, Sonia K. *A nova sociologia economia e o retorno do empreendedor*. XV Congresso Brasileiro de Sociologia 26-29 de julho, 2011, Curitiba, Paraná.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2011.

FERNANDES, Danielle C.; HALLER, Archibald; NEVES, J. *Credencialismo, Correspondência ou Capital Humano? Como a Escolaridade Afeta a Determinação de Cargos e Salários de Trabalhadores da Indústria de Transformação no Brasil*.

FERNANDES, D.C., TOMÁS, C; XAVIER, F.P (2009). *Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial dos salários* In: Neves, J.A., Fernandes, D.C., Helal, D.H. (orgs.). Educação, trabalho e desigualdade social (pp. 67-96). Belo Horizonte: Argvmentvm. 1999.

FERNANDES; SANTOS, 2008 *apud* ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade?* Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, nº1/2, p.31-46, jan./dez.2014.

FERREIRA, Simone Bacellar Leal. *Apostila IV: Empreendedorismo*. UNIRIO, [s.d]. Disponível em <  
[http://www.uniriotec.br/~simone/NegociosEletronicos/Apresenta%E7%F5es/4\\_Novo\\_Negocio\\_eletronico.pdf](http://www.uniriotec.br/~simone/NegociosEletronicos/Apresenta%E7%F5es/4_Novo_Negocio_eletronico.pdf)>. Acesso em 13.09.2016.

FLETCHER, 2007; 2003 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

FOO, 2009 *apud* ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade?* Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, nº1/2, p.31-46, jan./dez.2014.

FRIEDSON *apud* ARRUDA, Carmen Lúcia Rodrigues. *Relações de Trabalho do Artista, Professor e Pesquisador na Universidade Pública*. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. 28 a 1 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ). Grupo de Trabalho: GT 25 – Sociologia da Cultura.

GONÇALVES, Carlos M. *Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento*. 2007. Revista da Faculdade de Letras: Sociologia, 17/18, 2007/2008, p.177-224.

GOULART, Paloma E. S. (coord.); PEREIRA, Célio A. S. *Relatório Artistas Empreendedores*. Pesquisa realizada por meio de Edital do Ministério da Cultura - MINC em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. 2015.

GUIMARÃES, Henrique. *Mercado de Trabalho, Escolaridade e Renda no Brasil – 1988 a 1996*. Disponível em <  
[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/mercado%20de%20trabalho.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/mercado%20de%20trabalho.pdf)>. Acesso em 12.06.2016.

GUIMARÃES, Liliane; OLIVEIRA, Dilson. *Perfil Empreendedor e Ações de Apoio ao Empreendedorismo: o NAE/SEBRAE em questão*. Revista Economia & Gestão da PUC Minas. Volume 06, nº 13, 2006.

GUIMARÃES, Sonia K. *Crítica científica e crítica social*. 2011. XV Congresso Brasileiro de Sociologia 26-29 de julho, 2011, Curitiba, Paraná.

GUIMARÃES, Sonia K. *A nova sociologia economia e o retorno do empreendedor*. XV Congresso Brasileiro de Sociologia 26-29 de julho, 2011, Curitiba, Paraná.

GUIMARÃES, Sonia K; AZAMBUJA, Lucas R. *Empreendedorismo High Tech no Brasil: Condicionantes econômicos, políticos e culturais*. Revista Sociedade e Estado – Volume 25. Número 1 Janeiro / Abril 2010.

GUIMARÃES, Tatiane B. C. *Análise Epistemológica do Campo do Empreendedorismo*. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração. Disponível em <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2004/ECE/2004\\_ECE2471.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2004/ECE/2004_ECE2471.pdf)>. Acesso em 02.10.2015.

HJORTH, 2004 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014. RINDOVA et al. 2009 *apud* CORA; DAVEL, 2014.

HJORTH; STEYAERT, 2009 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

HJORTH; STEYAERT, 2004 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

HUGGLE *apud* DeLUCA, Gabriela. *Você só tatua?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em 10.01.2016.

JONES et al., 2008 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

JUSTINO, Vanessa Alves. *Organização e Racionalidade: o Caso da Indústria da Moda*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG. 1999.

LEITE, Elaine da S.; MELO, Natália Máximo e. *Uma nova noção de empresário: a naturalização do “empreendedor”*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 16, n. 31, p. 35-47, nov. 2008

LIMA, Jacob Carlos. Participação, empreendedorismo e autogestão: uma nova cultura do trabalho? *Sociologias*, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 158-198, Dec. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222010000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222010000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 Out. 2016.

LINDGREN; PACKENDOR, 2009 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J.

*Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24ª 26 de março de 2014.

LINDQVIST, 2011 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24ª 26 de março de 2014.

LIPSKY, M. *Street level bureaucracy, dilemmas do the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 2010 [1980].

MACIEL, 2009 *apud* ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade? Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico*. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, nº1/2, p.31-46, jan./dez.2014.

MAE, Ana. *Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos*. Rede São Paulo de Formação Docente – Cursos de Especialização para o Quadro de Magistério da SEESP, São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)>.

MAE, Ana. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

MARTENS et al. 2007 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24ª 26 de março de 2014.

MARTINELE *apud* LEITE, Elaine da S.; MELO, Natália Máximo e. *Uma nova noção de empresário: a naturalização do “empreendedor”*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 16, n. 31, p. 35-47, nov. 2008.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; ALMEIDA, Carla. *Para que um diálogo entre ciência e arte?*. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 13, supl. p. 7-10, Oct. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702006000500001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000500001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500001>.

MELLO; CORDEIRO, 2010 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24ª 26 de março de 2014.

MENGER, Pierre – Michel. *Retrato do Artista enquanto Trabalhador*. Lisboa: Roma Editora. 2005.

MORETTO, Cleide Fátima. *O capital humano e a ciência econômica: algumas considerações*. Revista Teoria Evid. Econ., Passo Fundo, v. 5, n. 9, p. 67-80, maio 1997.

OCDE *apud* RESU - REVISTA ENSINO SUPERIOR UNICAMP. *Ensino superior eleva renda do trabalhador em mais de 200%*, diz IBGE. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/ensino-superior-eleva-renda-do-trabalhador-em-mais-de-200-diz-ibge>>. Acesso em 08.03.2016.

ORTIZ, Renato. *A Cultura no mundo contemporâneo*. Seminário "Arte, Cultura e Poder" – 18 dezembro 2013. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em <[http://artecultpoder.org/v7/?page\\_id=1429](http://artecultpoder.org/v7/?page_id=1429)>. Acesso em 08.08.2015.

OLIVEIRA, Bernardo J. Em defesa da divergência entre arte e ciência. Em: BRANDÃO, Carlos A. L (org). *República dos Saberes: arte, ciência universidade e outras fronteiras*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

PAULA, Túlio Silva de. *Um clima particular: Ambiente institucional de organizações de ensino superior do sistema privado e sua relação com a produção acadêmica de ênfase em pesquisa*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011

PONSATO, Laura. *Em equilíbrio precário: o trabalho do profissional da dança em ações socioeducativas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2014

QUEMIN, Alain. *Mercado de Arte, Instituições Artísticas e ... Passaportes*. Entrevista de Alain Quemin. Revista Proa, volume 01, nº 01, 1997.

RINDOVA; BARRY; KETCHEN *apud* BARLACH, Lisete. *Empreendedorismo ou profissão: um desafio para orientadores (as)*. Revista Brasileira de Orientação Profissional. jan-jun, 2011, vol.12, nº1, p. 119-125.

REQUIÃO, Luciana P. de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.7, p.59-67, set.2002.

RESU - REVISTA ENSINO SUPERIOR UNICAMP. *Ensino superior eleva renda do trabalhador em mais de 200%*, diz IBGE. Disponível em <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/ensino-superior-eleva-renda-do-trabalhador-em-mais-de-200-diz-ibge>>. Acesso em 08.03.2016.

ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade? Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico*. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, nº1/2, p.31-46, jan./dez.2014.

RODRIGUES, Elaine S.; OLIVEIRA, Ana M. H. C. de; ALBURQUERQUE, Eduardo da Motta e. *Uma análise da mobilidade ocupacional no Brasil segundo o nível tecnológico das ocupações*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16, Caxambu, 2008. As Desigualdades Sócio-Demográficas e os Direitos Humanos no Brasil, 2008. [Caxambu, MG]: Hotel Glória, 2008. (Comunicação apresentada na sessão temática 34 — Mobilidade, inserção ocupacional e qualificação profissional no Brasil).

SALTURI, Luiz Afonso. *Frederico Lange De Morretes, Liberdade Entro De Limites:*

*Trajatória Do Artista-Cientista*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SARAIVA, Luiz Alex S. Debate para elaboração de projeto de Doutorado. Em Reunião para Debate de Projeto de Doutorado. Face, Belo Horizonte, 2015.

SARFATI, G. *Estágios de desenvolvimento econômico e políticas públicas de empreendedorismo e de micro, pequenas e médias empresas (MPMEs) em perspectiva comparada: os casos do Brasil, do Canadá, do Chile, da Irlanda e da Itália*. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 47(1):25-48, jan./fev. 2013

SCHERDIN; ZANDER, 2011 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

SCHUMPETER, Joseph. *Teoria do Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SHANE, VENKATARAMAM, 2000 *apud* ROCHA, Estevão L. de C. *Oportunidade ou Necessidade? Um estudo do impacto do empreendedorismo no desenvolvimento econômico*. Revista Gestão Analítica, Fortaleza, v.03, n°1/2, p.31-46, jan./dez.2014.

SIMÕES, Solange. *Curso de Metodologias Quantitativas Aplicadas às Ciências Sociais: Aspectos Cognitivos da Metodologia de Survey*. UFMG, 2013.

SILVA, Mateus Faleiros. *Expansão do Ensino Superior e Diferenciação Institucional: Uma Análise Comparativa do Efeito dos Modelos Clássicos e Vocacionais sobre o Status Ocupacional de seus Egressos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG, 2011.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão de literatura*. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006, p. 20-45

STEYAERT; HJORTH, 2006 *apud* CORA, Maria A.; DAVEL, Eduardo. J. *Empreendedorismo Cultural: construindo uma agenda integrada de pesquisa*. VIII Encontro de Estudos e Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas (EGEPE). Goiânia, 24<sup>a</sup> 26 de março de 2014.

SUZIGAN, W; ALBUQUERQUE E.; CARIO, S. (org). *Em busca da inovação: a interação universidade-empresa no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIL *apud* REQUIÃO, Luciana P. de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.7, p.59-67, set.2002.

THAYER, Willy. *A crise não moderna da universidade moderna*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

THUROW *apud* FERNANDES, D.C., TOMÁS, C; XAVIER, F.P (2009). *Fatores*

*econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial dos salários* In: Neves, J.A., Fernandes, D.C., Helal, D.H. (orgs.). Educação, trabalho e desigualdade social (pp. 67-96). Belo Horizonte: Argvmentvm. 1999.

TORTATO, Ubiratan. *Empreendedorismo: Valores e Configuração Estrutural*. Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. 2003

THYLOR *apud* VALADE, Bernard. Cultura. Em: BOUDON, Raymond (direção). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995, p.489-515.

VALADE, Bernard. Cultura. Em: BOUDON, Raymond (direção). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995, p.489-515.

VASAPOLLO, 2005 *apud* ANTUNES, Ricardo. *Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho*. Revista Crítica de Ciências Sociais [On line], 83, 2008.

WILLIANS, Raymond. Trad. OLIVEIRA, Lólio Lourenço. *Com vistas a uma sociologia da cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.09-31.

## APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS NA PESQUISA “ARTISTAS EMPREENDEDORES” (2014/2015)

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

### Vivências e Expectativas Profissionais

Este questionário faz parte de uma pesquisa na área da Sociologia, que estuda as vivências e expectativas profissionais no meio acadêmico. A pesquisa é desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade Federal de Minas Gerais.

Você irá utilizar em torno de 9 minutos para responder a todas as questões. Todas as respostas são sigilosas, com completa omissão da identidade do participante.

Obrigado por dedicar parte do seu tempo para responder este questionário. Sua participação é muito importante!

\* Required



### Parte 1 - Dados Socioeconômicos

1. **Idade \***

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- Até 20 anos.
- De 21 a 30 anos.
- De 31 a 40 anos.
- De 41 a 50 anos.
- De 51 a 60 anos.
- Acima de 61 anos.

2. **Sexo \***

*Mark only one oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. **Raça/Cor \***

*Mark only one oval.*

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

**4. Nacionalidade \****Mark only one oval.*

- Brasileiro nato (nasceu no Brasil) *Skip to question 5.*
- Brasileiro naturalizado *Skip to question 6.*
- Estrangeiro *Skip to question 6.*

*Skip to question 7.***5. Selecione o Estado onde você nasceu \***

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

*Skip to question 7.***6. Selecione o país de origem \***

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- Afeganistão
- África do Sul
- Akrotiri
- Albânia
- Alemanha
- Andorra
- Angola
- Anguila
- Antártida
- Antígua e Barbuda
- Antilhas Neerlandesas
- Arábia Saudita
- Arctic Ocean
- Argélia
- Argentina
- Arménia
- Aruba
- Ashmore and Cartier Islands
- Atlantic Ocean
- Austrália
- Áustria
- Azerbaijão
- Baamas
- Bangladeche
- Barbados
- Barém
- Bélgica
- Belize
- Benim
- Bermudas
- Bielorrússia
- Birmânia
- Bolívia
- Bósnia e Herzegovina
- Botsuana
- Brasil
- Brunei
- Bulgária

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Burkina Faso
- Burúndi
- Butão
- Cabo Verde
- Camarões
- Camboja
- Canadá
- Catar
- Cazaquistão
- Chade
- Chile
- China
- Chipre
- Clipperton Island
- Colômbia
- Comores
- Congo-Brazzaville
- Congo-Kinshasa
- Coral Sea Islands
- Coreia do Norte
- Coreia do Sul
- Costa do Marfim
- Costa Rica
- Croácia
- Cuba
- Dhekelia
- Dinamarca
- Domínica
- Egípto
- Emiratos Árabes Unidos
- Equador
- Eritreia
- Eslováquia
- Eslovénia
- Espanha
- Estados Unidos
- Estónia
- Etiópia
- Faroé
- Fiji

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Filipinas
- Finlândia
- França
- Gabão
- Gâmbia
- Gana
- Gaza Strip
- Geórgia
- Geórgia do Sul e Sandwich do Sul
- Gibraltar
- Granada
- Grécia
- Gronelândia
- Guame
- Guatemala
- Guernsey
- Guiana
- Guiné
- Guiné Equatorial
- Guiné-Bissau
- Haiti
- Honduras
- Hong Kong
- Hungria
- Iémen
- Ilha Bouvet
- Ilha do Natal
- Ilha Norfolk
- Ilhas Caimão
- Ilhas Cook
- Ilhas dos Cocos
- Ilhas Falkland
- Ilhas Heard e McDonald
- Ilhas Marshall
- Ilhas Salomão
- Ilhas Turcas e Caicos
- Ilhas Virgens Americanas
- Ilhas Virgens Britânicas
- Índia
- Indian Ocean

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Indonésia
- Irão
- Iraque
- Irlanda
- Islândia
- Israel
- Itália
- Jamaica
- Jan Mayen
- Japão
- Jersey
- Jibuti
- Jordânia
- Kuwait
- Laos
- Lesoto
- Letónia
- Líbano
- Libéria
- Líbia
- Listenstaine
- Lituânia
- Luxemburgo
- Macau
- Macedónia
- Madagáscar
- Malásia
- Malávi
- Maldivas
- Mali
- Malta
- Man, Isle of
- Marianas do Norte
- Marrocos
- Maurícia
- Maurítânia
- Mayotte
- México
- Micronésia
- Moçambique

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Moldávia
- Mônaco
- Mongólia
- Monserrate
- Montenegro
- Mundo
- Namíbia
- Nauru
- Navassa Island
- Nepal
- Nicarágua
- Níger
- Nigéria
- Niue
- Noruega
- Nova Caledónia
- Nova Zelândia
- Omã
- Pacific Ocean
- Países Baixos
- Palau
- Panamá
- Papua-Nova Guiné
- Paquistão
- Paracel Islands
- Paraguai
- Peru
- Pitcairn
- Polinésia Francesa
- Polónia
- Porto Rico
- Portugal
- Quénia
- Quirguizistão
- Quiribáti
- Reino Unido
- República Centro-Africana
- República Checa
- República Dominicana
- Roménia

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Ruanda
- Rússia
- Salvador
- Samoa
- Samoa Americana
- Santa Helena
- Santa Lúcia
- São Cristóvão e Neves
- São Marinho
- São Pedro e Miquelon
- São Tomé e Príncipe
- São Vicente e Granadinas
- Sara Ocidental
- Seicheles
- Senegal
- Serra Leoa
- Sérvia
- Singapura
- Síria
- Somália
- Southern Ocean
- Spratly Islands
- Sri Lanca
- Suazilândia
- Sudão
- Suécia
- Suíça
- Suriname
- Svalbard e Jan Mayen
- Tailândia
- Taiwan
- Tajiquistão
- Tanzânia
- Território Britânico do Oceano Índico
- Territórios Austrais Franceses
- Timor Leste
- Togo
- Tokelau
- Tonga
- Trindade e Tobago

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Tunísia
- Turquemenistão
- Turquia
- Tuvalu
- Ucrânia
- Uganda
- União Europeia
- Uruguai
- Usbequistão
- Vanuatu
- Vaticano
- Venezuela
- Vietname
- Wake Island
- Wallis e Futuna
- West Bank
- Zâmbia
- Zimbabué
- Outro

### **Moradia, Deslocamentos e Família.**

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

**7. Em qual estado você mora atualmente? \***

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.  
*Mark only one oval.*

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

**8. Você mora em: \***

*Mark only one oval.*

- Imóvel próprio/da família
- Imóvel cedido/emprestado
- Imóvel alugado
- Imóvel invadido
- Outro

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

**9. Quantas pessoas moram com você? \****Mark only one oval.*

- Nenhuma
- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco ou mais

**10. Você mora: \****Mark only one oval.*

- Sozinho
- Com familiares
- Com não familiares
- Outro.

**11. Há empregado(s) doméstico(s) trabalhando em sua moradia? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**12. Qual é o seu estado conjugal? \****Mark only one oval.*

- Nunca foi casado(a) ou nunca morou com algum(a) companheiro (a)
- Casado(a) ou vive com companheiro(a)
- Separado(a) ou divorciado(a)
- Viúvo(a)

**13. Você possui automóvel (carro, motocicleta etc)? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

**14. Você se desloca até a universidade, principalmente, através de: \****Mark only one oval.*

- Transporte privado próprio (automóvel próprio ou da família/amigo próximo)
- Transporte privado contratado (serviços de vans e microonibus universitários etc)
- Transporte público (ônibus, metrô)
- Carona
- Caminhando
- Bicicleta
- Outro

*Skip to question 15.***Renda e Trabalho****15. Atualmente, qual é a sua renda pessoal por mês (em Reais)? \***

O cálculo da sua renda pessoal deve considerar trabalhos formais, informais, bolsas de estudo, auxílios do Estado etc. Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- R\$0,00
- R\$0,01 a R\$400,00
- R\$401 a R\$724,00
- R\$725,00 a R\$1.449,00
- R\$1.450,00 a R\$2.174,00
- R\$2.175,00 a R\$2.899,00
- R\$2.900,00 a R\$3.624,00
- R\$3.625,00 a R\$4.349,00
- R\$ 4.350,00 a R\$ 5.074,00
- R\$ 5.075,00 a R\$ 5.799,00
- R\$ 5.800,00 a R\$ 6.524,00
- R\$ 6.525,00 a R\$ 7.249,00
- R\$ 7.250,00 a R\$ 10.870,00
- R\$ 10.871,00 a R\$ 14.491,00
- R\$ 14.492,00 a R\$ 18.112,00
- R\$ 18.113,00 a R\$ 21.733,00
- R\$ 21.734,00 a R\$ 25.354,00
- R\$ 25.355,00 a R\$ 28.975,00
- R\$ 28.976,00 ou mais.

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

**16. Atualmente, qual é a renda de seu núcleo familiar por mês (em Reais)? \***

O cálculo da renda do núcleo familiar é soma da sua renda pessoal com as rendas de todos aqueles que fazem parte do núcleo, mesmo que, temporariamente, você não more junto a eles. Se você é uma pessoa que paga as próprias despesas de forma totalmente independente da renda do núcleo familiar, apenas repita a renda pessoal declarada na pergunta anterior.

*Mark only one oval.*

- R\$0,00 a R\$724,00
- R\$725,00 a R\$1.449,00
- R\$1.450,00 a R\$2.174,00
- R\$2.175,00 a R\$2.899,00
- R\$2.900,00 a R\$3.624,00
- R\$3.625,00 a R\$4.349,00
- R\$ 4.350,00 a R\$ 5.074,00
- R\$ 5.075,00 a R\$ 5.799,00
- R\$ 5.800,00 a R\$ 6.524,00
- R\$ 6.525,00 a R\$ 7.249,00
- R\$ 7.250,00 a R\$ 10.870,00
- R\$ 10.871,00 a R\$ 14.491,00
- R\$ 14.492,00 a R\$ 18.112,00
- R\$ 18.113,00 a R\$ 21.733,00
- R\$ 21.734,00 a R\$ 25.354,00
- R\$ 25.355,00 a R\$ 28.975,00
- R\$ 28.976,00 ou mais.

**17. Você trabalha? \***

*Mark only one oval.*

- Trabalha e está em atividade atualmente.
- Trabalha, mas não em atividade atualmente.
- Já trabalhou, mas não trabalha mais.
- Nunca trabalhou.

**18. Você atua profissionalmente na área do curso universitário? \***

*Mark only one oval.*

- Sim, integralmente
- Sim, em parte.
- Não

*Skip to question 19.*

**BLOCO B: VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS.**

**19. Qual é o curso universitário que você frequenta atualmente ou que tenha se formado recentemente? \***

Caso não o encontre na lista, marque a ultima opção "other" e escreva o nome do curso.

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

*Check all that apply.*

- Arquitetura e Mídia
- Arquitetura e Urbanismo
- Arte Cênicas
- Arte e Mídia
- Artes
- Artes Aplicadas
- Artes Cênicas
- Artes Cênicas - Direção Teatral
- Artes Cênicas - Interpretação Teatral
- Artes da Performance
- Artes Digitais
- Artes e Design
- Artes Musicais
- Artes Plásticas
- Artes Visuais
- Artes Visuais Digitais
- Atuação Cênica
- Belas Artes
- Canto
- Cenografia e Indumentária
- Cinema
- Cinema de Animação
- Cinema de Animação e Artes Digitais
- Cinema e Animação
- Cinema e Áudio Visuais
- Cinema e Audiovisual
- Composição e Regência
- Conservação e Restauro de Bens Móveis
- Dança
- Decoração
- Desenho e Plástica
- Desenho Industrial
- Desenho Industrial - Programação Visual
- Desenho Industrial - Projeto de Produto
- Design
- Design de Ambientes
- Design de Interiores
- Design de Moda
- Design de Objetos

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Design de Produto
- Design Digital
- Design Gráfico
- Direção de Arte
- Direção Teatral
- Educação Artística
- Educação Musical
- Estética e Teoria do Teatro
- Expressão Gráfica
- Gastronomia
- Gestão Cultural
- História da Arte
- Imagem e Som
- Instrumento
- Linguagens e Códigos
- Mídias Digitais
- Moda
- Moda, Design e Estilismo
- Multiartes
- Musica
- Música e Tecnologia
- Música Popular
- Musicoterapia
- Pintura
- Produção Cultural
- Teatro
- Tecnologia em Design de Moda
- Tecnologia em Design Gráfico
- Tecnologia em Luteria
- Tecnologia em Produção Cênica
- Other: .....

20. **Escreva no quadro abaixo a habilitação específica, se houver.**

.....

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

**21. Qual é o tipo da formação? \****Mark only one oval.*

- Bacharelado  
 Licenciatura  
 Tecnólogo  
 Outro

**22. Qual a modalidade do curso? \****Mark only one oval.*

- Presencial  
 À distância  
 Semipresencial

**23. Qual é a universidade em que você realiza (realizou) o curso? \***

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD  
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR  
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ  
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL TOCANTINS – UFT  
 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF  
 UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB  
 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
 UNIVERSIDADE DO AMAZONAS- UFAM  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE – UFCSPA  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI – UFCA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA – UFOB
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFESBA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA - UFRA
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFERSA

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

 UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR**24. Em que período do curso você está? \***

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- Já é formado *Skip to question 25.*
- Décimo *Skip to question 27.*
- Nono *Skip to question 27.*
- Oitavo *Skip to question 27.*
- Sétimo *Skip to question 27.*
- Sexto *Skip to question 27.*
- Quinto *Skip to question 27.*
- Quarto *Skip to question 27.*
- Terceiro *Skip to question 27.*
- Segundo *Skip to question 27.*
- Primeiro *Skip to question 27.*

**Ano e Período de Formatura****25. Qual é o ano da formatura? \****Mark only one oval.*

- 2015
- 2014
- 2013
- 2012
- 2011
- 2010
- Outro

**26. Em que semestre se formou? \****Mark only one oval.*

- Primeiro Semestre
- Segundo Semestre

*Skip to question 27.***Percepções sobre o Curso**

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

## 27. Marque o PRINCIPAL motivo por ter escolhido este curso universitário? \*

*Mark only one oval.*

- Pela garantia profissional futura.
- Por ser uma área de interesse.
- Por ser uma exigência da atividade profissional do trabalho que você desempenha atualmente.
- Pelo destaque social.
- Pela influência de parentes, amigos ou outra pessoa próxima.
- Pela maior facilidade que você imaginou que teria para ingressar no curso.

## 28. Qual é o envolvimento de seus pais (ou dos parentes muito próximos com os quais você conviveu de forma intensa em sua infância/juventude) com o curso ou setor profissional relacionado ao curso? \*

Marque sim ou não para cada uma das afirmativas abaixo

*Mark only one oval per row.*

	Sim	Não
São interessados em notícias relacionadas ao curso e/ou ao setor profissional do mesmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuem conhecimentos relacionados ao curso e/ou ao setor profissional do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmitem conhecimentos relacionados ao curso e/ou ao setor profissional do curso para você.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuam no setor relacionado ao curso, de forma amadora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuam no setor relacionado ao curso, de forma profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 29. Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar: \*

*Mark only one oval.*

- Na área para a qual o curso prepara
- Em área distinta da que se relaciona ao curso
- Na área para a qual o curso prepara, bem como em outra área.
- Não planejou a atuação profissional posterior

## 30. Antes de se formar, sua expectativa em relação ao momento posterior à conclusão do curso seria a de atuar como: \*

*Mark only one oval.*

- Servidor público
- Empregado
- Conta própria/autônomo
- Empresário/empregador
- Não planejou a atuação profissional posterior

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

31. Considerando suas respostas anteriores, em que medida as atividades (de ensino, pesquisa e extensão) proporcionadas pelo curso favorecem meios para que você realize suas expectativas?

Para a resposta, considere uma escala de 0 a 10, onde 0 significa não favorecem e 10 significa favorecem completamente.

Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

32. De que forma você tem (teve) mais informações de oportunidades de atuação profissional no setor relacionado ao curso? \*

Mark only one oval.

- Por meio de divulgações dentro da universidade (pela instituição, por professores e/ou colegas)
- Por meio de divulgações fora da universidade (por outras instituições, conhecidos fora do ambiente universitário, internet etc)

33. Você é atento às divulgações de oportunidades de atuação profissional que são divulgadas dentro da Universidade? \*

Mark only one oval.

- Sim
- Não

34. Como você classifica a frequência das informações a que tem (teve) acesso na Universidade sobre oportunidades de atuação profissional no setor relacionado ao curso? \*

Mark only one oval per row.

	Frequentes	Pouco frequentes	Inexistentes
Informações sobre oportunidades no setor educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informações sobre oportunidades no setor de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informações sobre oportunidades no setor artístico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informações sobre oportunidades em setores administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Marque a frequência com que as informações sobre oportunidades de atuação profissional divulgadas dentro da Universidade contemplam as modalidades abaixo: \*

Mark only one oval per row.

	Frequentes	Pouco Frequentes	Inexistentes
Concursos Públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leis de Incentivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregos temporários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregos não temporários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação e/ou inovação de negócios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estágios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

36. Na universidade, as informações sobre oportunidades de atuação profissional, são (eram) mais divulgadas através de \*

Mark only one oval.

- Infomes escritos e eletrônicos
- Boca a boca, entre alunos
- Boca a boca, por meio dos professores

37. Ao longo do seu curso universitário, de quantas capacitações/cursos/reuniões/grupos com os temas abaixo você participou? \*

Mark only one oval per row.

	Nenhum	Um	Dois	Três	Quatro ou mais
Habilidades e competências específicas do curso.	<input type="radio"/>				
Leis de Incentivo e Projetos Culturais	<input type="radio"/>				
Criação, Inovação e desenvolvimento de negócios/empresas, associações, cooperativas.	<input type="radio"/>				
Empresas Junior	<input type="radio"/>				
Incubadoras	<input type="radio"/>				
Preparatórios para concursos.	<input type="radio"/>				

38. Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios? \*

Mark only one oval.

- Nenhuma
- Pequena
- Média
- Grande

39. Depois de formado, você pretende:

Mark only one oval.

- Produzir e distribuir, você mesmo, sua produção artística no mercado.
- Contratar terceiros para produzir e distribuir sua produção artística no mercado.
- Não possui produção artística a ser produzida ou distribuída no mercado.

40. Em uma escala de 0 a 10, onde 0 significa pouco e 10 significa muito, marque o quanto o curso propicia a formação dos alunos para o exercício do empreendedorismo.

Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

**Cursos de graduação ou pós graduação anteriores.**

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

41. Além do curso universitário atual (ou recém concluído), você já havia frequentado ou se formado em outro(s) curso(s) de graduação ou pós graduação? \*

Mark only one oval.

- Sim Skip to question 42.  
 Não Stop filling out this form.

42. Quais foram as áreas dos cursos superiores que você frequentou ou concluiu (exceto o curso atual ou recém formado) ? \*

Marque quantas alternativas forem necessárias.

Check all that apply.

- Ciências Agrárias  
 Ciências Biológicas  
 Ciências da Saúde  
 Ciências Exatas e da Terra  
 Ciências Humanas  
 Ciências Sociais Aplicadas  
 Linguística, Letras e Artes  
 Engenharias  
 Outras

43. Qual (quais) curso(s) superior(es) você frequentou ou concluiu (exceto o curso que você frequenta atualmente ou que se formou recentemente) ? \*

Marque quantas alternativas forem necessárias.

Check all that apply.

- Graduação Incompleta.  
 Graduação Completa.  
 Especialização Incompleta.  
 Especialização Completa.  
 Mestrado Incompleto.  
 Mestrado Completo.  
 Doutorado Incompleto.  
 Doutorado Completo.  
 Pós Doutorado Incompleto.  
 Pós Doutorado Completo

---

Powered by

 Google Forms

## APÊNDICE II - QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES (COORDENADORES) NA PESQUISA “ARTISTAS EMPREENDEDORES” (2014/2015)

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

### Vivências e Expectativas Profissionais

Este questionário faz parte de uma pesquisa na área da Sociologia, que estuda as vivências e expectativas profissionais no meio acadêmico. A pesquisa é desenvolvida com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade Federal de Minas Gerais.

Você irá utilizar em torno de 4 minutos para responder a todas as questões. Todas as respostas são sigilosas, com completa omissão da identidade do participante.

Obrigado por dedicar parte do seu tempo para responder este questionário. Sua participação é muito importante!

\* Required



#### Parte 1: Perfil do Coordenador

##### 1. Idade \*

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- Até 20 anos.
- De 21 a 30 anos.
- De 31 a 40 anos.
- De 41 a 50 anos.
- De 51 a 60 anos.
- Acima de 61 anos.

##### 2. Sexo \*

*Mark only one oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro

##### 3. Raça/Cor \*

*Mark only one oval.*

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

**4. Maior titulação acadêmica \***

Clique na seta abaixo e escolha uma opção.

*Mark only one oval.*

- Pós Doutorado
- Doutorado
- Mestre
- Especialista
- Graduação

**5. Nacionalidade \****Mark only one oval.*

- Brasileiro nato      *Skip to question 6.*
- Brasileiro naturalizado      *Skip to question 7.*
- Estrangeiro      *Skip to question 7.*

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Angola
- Anguila
- Antártida
- Antígua e Barbuda
- Antilhas Neerlandesas
- Arábia Saudita
- Arctic Ocean
- Argélia
- Argentina
- Arménia
- Aruba
- Ashmore and Cartier Islands
- Atlantic Ocean
- Austrália
- Áustria
- Azerbaijão
- Baamas
- Bangladeche
- Barbados
- Barém
- Bélgica
- Belize
- Benim
- Bermudas
- Bielorrússia
- Birmânia
- Bolívia
- Bósnia e Herzegovina
- Botsuana
- Brasil
- Brunei
- Bulgária
- Burquina Faso
- Burúndi
- Butão
- Cabo Verde
- Camarões
- Camboja
- Canadá
- Catar

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Geórgia do Sul e Sandwich do Sul
- Gibraltar
- Granada
- Grécia
- Gronelândia
- Guame
- Guatemala
- Guernsey
- Guiana
- Guiné
- Guiné Equatorial
- Guiné-Bissau
- Haiti
- Honduras
- Hong Kong
- Hungria
- Iémen
- Ilha Bouvet
- Ilha do Natal
- Ilha Norfolk
- Ilhas Caimão
- Ilhas Cook
- Ilhas dos Cocos
- Ilhas Falkland
- Ilhas Heard e McDonald
- Ilhas Marshall
- Ilhas Salomão
- Ilhas Turcas e Caicos
- Ilhas Virgens Americanas
- Ilhas Virgens Britânicas
- Índia
- Indian Ocean
- Indonésia
- Irão
- Iraque
- Irlanda
- Islândia
- Israel
- Itália
- Jamaica

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Cazaquistão
- Chade
- Chile
- China
- Chipre
- Clipperton Island
- Colômbia
- Comores
- Congo-Brazzaville
- Congo-Kinshasa
- Coral Sea Islands
- Coreia do Norte
- Coreia do Sul
- Costa do Marfim
- Costa Rica
- Croácia
- Cuba
- Dhekelia
- Dinamarca
- Dominica
- Egípto
- Emiratos Árabes Unidos
- Equador
- Eritreia
- Eslováquia
- Eslovénia
- Espanha
- Estados Unidos
- Estónia
- Etiópia
- Faroé
- Fiji
- Filipinas
- Finlândia
- França
- Gabão
- Gâmbia
- Gana
- Gaza Strip
- Geórgia

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Jan Mayen
- Japão
- Jersey
- Jibuti
- Jordânia
- Kuwait
- Laos
- Lesoto
- Letônia
- Líbano
- Libéria
- Líbia
- Listenstaine
- Lituânia
- Luxemburgo
- Macau
- Macedónia
- Madagáscar
- Malásia
- Malávi
- Maldivas
- Mali
- Malta
- Man, Isle of
- Marianas do Norte
- Marrocos
- Maurícia
- Mauritânia
- Mayotte
- México
- Micronésia
- Moçambique
- Moldávia
- Mónaco
- Mongólia
- Monserrate
- Montenegro
- Mundo
- Namíbia
- Nauru

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Navassa Island
- Nepal
- Nicarágua
- Níger
- Nigéria
- Niue
- Noruega
- Nova Caledónia
- Nova Zelândia
- Omã
- Pacific Ocean
- Países Baixos
- Palau
- Panamá
- Papua-Nova Guiné
- Paquistão
- Paracel Islands
- Paraguai
- Peru
- Pitcairn
- Polinésia Francesa
- Polónia
- Porto Rico
- Portugal
- Quênia
- Quirguizistão
- Quiribáti
- Reino Unido
- República Centro-Africana
- República Checa
- República Dominicana
- Roménia
- Ruanda
- Rússia
- Salvador
- Samoa
- Samoa Americana
- Santa Helena
- Santa Lúcia
- São Cristóvão e Neves

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- São Marinho
- São Pedro e Miquelon
- São Tomé e Príncipe
- São Vicente e Granadinas
- Sara Ocidental
- Seicheles
- Senegal
- Serra Leoa
- Sérvia
- Singapura
- Síria
- Somália
- Southern Ocean
- Spratly Islands
- Sri Lanca
- Suazilândia
- Sudão
- Suécia
- Suíça
- Suriname
- Svalbard e Jan Mayen
- Tailândia
- Taiwan
- Tajiquistão
- Tanzânia
- Território Britânico do Oceano Índico
- Territórios Austrais Franceses
- Timor Leste
- Togo
- Tokelau
- Tonga
- Trindade e Tobago
- Tunísia
- Turquemenistão
- Turquia
- Tuvalu
- Ucrânia
- Uganda
- União Europeia
- Uruguai

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Cinema e Áudio Visuais
- Cinema e Audiovisual
- Composição e Regência
- Conservação e Restauro de Bens Móveis
- Dança
- Decoração
- Desenho e Plástica
- Desenho Industrial
- Desenho Industrial - Programação Visual
- Desenho Industrial - Projeto de Produto
- Design
- Design de Ambientes
- Design de Interiores
- Design de Moda
- Design de Objetos
- Design de Produto
- Design Digital
- Design Gráfico
- Direção de Arte
- Direção Teatral
- Educação Artística
- Educação Musical
- Estética e Teoria do Teatro
- Expressão Gráfica
- Gastronomia
- Gestão Cultural
- História da Arte
- Imagem e Som
- Instrumento
- Linguagens e Códigos
- Mídias Digitais
- Moda
- Moda, Design e Estilismo
- Multiartes
- Música
- Música e Tecnologia
- Música Popular
- Musicoterapia
- Pintura
- Produção Cultural

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- Teatro
- Tecnologia em Design de Moda
- Tecnologia em Design Gráfico
- Tecnologia em Luteria
- Tecnologia em Produção Cênica
- Other: .....

**9. O curso que o Sr.(a) coordena é oferecido em qual (quais) modalidade(s)? \***

Marque mais de uma resposta, se necessário.

*Check all that apply.*

- Presencial
- À distância
- Semipresencial

**10. O curso que o Sr.(a) coordena prevê a formação: \***

Marque mais de uma resposta, se necessário.

*Check all that apply.*

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo
- Outro

**11. O curso é vinculado diretamente a qual universidade? \***

Clique na seta abaixo e escolha uma das opções.

*Mark only one oval.*

- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL TOCANTINS – UFT
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF
- UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
- UNIVERSIDADE DO AMAZONAS- UFAM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE – UFCSPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC - UFABC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI – UFCA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA – UFOB
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFESBA

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM
- UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI - UFVJM
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA - UFRA
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFRSA
- UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR

12. Há quanto tempo é professor no curso? \*

Mark only one oval.

- Até 1 ano
- Acima de 1 ano até 2 anos.
- Acima de 2 anos até 3 anos.
- Acima de 3 anos até 5 anos.
- Acima de 5 anos até 10 anos.
- Acima de 10 anos até 15 anos.
- Acima de 15 anos até 20 anos.
- Acima de 20 anos.

13. O(a) Senhor(a) faz parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE)? \*

Mark only one oval.

- Não.
- Sim, até 1 ano.
- Sim, há mais de 1 ano até 2 anos.
- Sim, há mais de 2 anos até 3 anos.
- Sim, há mais de 3 anos até 4 anos.
- Sim, há mais de 4 anos.

14. Há quanto tempo exerce a coordenação neste mandato? \*

Mark only one oval.

- Até 6 meses
- Acima de 6 meses até 1 ano.
- Acima de 1 ano até 2 anos.
- Acima de 2 anos até 3 anos.
- Acima de 3 anos até 4 anos.
- Acima de 4 anos.

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

15. Já havia exercido o papel de coordenação antes, neste ou em outro curso universitário? \*

Mark only one oval.

- Sim  
 Não

Skip to question 16.

## Parte 2 - Perguntas de Opinião

16. Na sua opinião, A MAIOR PARTE das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formam neste curso superior está: \*

Mark only one oval.

- Nas carreiras públicas (oportunidades de se tornarem funcionários públicos).  
 Nas carreiras privadas (oportunidades de se tornarem funcionários de instituições privadas).  
 Na atuação como profissionais autônomos / conta própria  
 Na atuação como empresários.  
 Não há como estimar a projeção da maior parte das oportunidades profissionais disponíveis aos alunos, depois que se formarem.

17. Considerando sua resposta anterior, em que medida as atividades (de ensino, pesquisa e extensão) proporcionadas pelo curso favorecem o alcance destas oportunidades pelos alunos?

Para a resposta, considere uma escala de 0 a 10, onde 0 significa não favorecem e 10 significa favorecem completamente.

Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

18. Sobre a produção e distribuição artística no mercado, você acredita que: \*

Mark only one oval.

- Os alunos podem fazer, por si mesmos, esta produção e distribuição no mercado.  
 Os alunos não podem fazer por si mesmos, devendo contratar terceiros para efetivar a produção e distribuição no mercado.

19. Por que escolheu a opção anterior?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

20. Na sua opinião, qual é a relevância de se inserir nas atividades acadêmicas a abordagem da criação e inovação de negócios? \*

Mark only one oval.

- Nenhuma  
 Pequena  
 Média  
 Grande

21. Em uma escala de 0 a 10, onde 0 significa pouco e 10 significa muito, marque o quanto o curso propicia a formação dos alunos para o exercício do empreendedorismo.

Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

Skip to question 22.

### Parte 3: Detalhes sobre o Curso Universitário

As questões abaixo estão relacionadas a alguns serviços, capacitações e atividades específicas a que os alunos possam ter acesso por meio do curso.

22. O curso ou órgãos e instituições parceiras oferecem algum desses serviços e/ou capacitações aos alunos? \*

Mark only one oval per row.

	Sim	Não
Assessoria/treinamento quanto às leis de incentivo à cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assessoria/treinamento à criação, inovação e desenvolvimento de negócios/ empresas, associações, cooperativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresa Junior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incubadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Temas relacionados à criação e inovação de negócios são abordados por atividades desenvolvidas no curso? \*

Mark only one oval per row.

	Nenhuma	Uma	Duas	Três	Quatro ou mais
Disciplinas	<input type="radio"/>				
Atividades de extensão (cursos, palestras, encontros, eventos coletivos de discussão, seminários etc)	<input type="radio"/>				

26/04/2015

Vivências e Expectativas Profissionais

24. Em uma escala de 0 a 10, onde 0 significa pouco e 10 significa muito, marque a intensidade com que os temas relacionados à criação e inovação de negócios são abordados por linhas de pesquisa no curso? \*

Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

25. Os alunos sugeriram a implementação de disciplinas, atividades, linhas de pesquisa e/ou capacitações etc, relacionadas ao tema da criação e inovação de negócios? \*

Mark only one oval.

- Sim
- Não     *After the last question in this section, stop filling out this form.*

26. Se houver, cite as sugestões recebidas, mencionando se foram implementadas:

.....

.....

.....

.....

.....

Powered by

