

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
EM EDUCAÇÃO

IVAN FARIA

VIVER DE ARTE: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E INSERÇÃO
SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE EM ARTES, EM SALVADOR, BAHIA

Belo Horizonte

2017

IVAN FARIA

**VIVER DE ARTE: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E INSERÇÃO
SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE EM ARTES, EM SALVADOR, BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Belo Horizonte

2017

F224

Faria, Ivan, 1974-

T

Viver de arte : percursos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em artes, em Salvador, Bahia / Ivan Faria. - Belo Horizonte, 2017.

292 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Juarez Tarcísio Dayrell.

Bibliografia : f. 268-286.

Anexos: f. 287-292.

1. Educação -- Teses. 2. Educação para o trabalho -- Bahia -- Teses. 3. Ensino profissional-- Bahia -- Teses. 4. Arte -- Estudo e ensino -- Bahia -- Teses. 5. Artistas -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 6. Juventude -- Emprego -- Bahia -- Teses. 7. Juventude -- Aspectos sociais -- Bahia -- Teses. 8. Socialização -- Bahia -- Teses. 9. Socialização profissional -- Bahia -- Teses. 10. Trabalho profissional -- Bahia -- Teses. 11. Trabalho -- Aspectos sociais -- Bahia -- Teses. 12. Oportunidades de emprego -- Bahia -- Teses. 13. Professores de arte -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 14. Professores de dança -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 15. Professores de musica -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 16. Professores de videoarte -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 17. Professores de fotografia artística -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 18. Arte -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 19. Dança -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 20. Música -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 21. Videoarte -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 22. Fotografia artística -- Mercado de trabalho -- Bahia -- Teses. 23. Bahia -- Educação -- Teses. 24. Salvador (BA) -- Educação -- Teses. 25. Salvador (BA) -- Professores -- Mercado de trabalho -- Teses.

I. Título. II. Dayrell, Juarez Tarcísio , 1954. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.113

IVAN FARIA

**VIVER DE ARTE: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E INSERÇÃO
SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DE CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE EM ARTES, EM SALVADOR, BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2017.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Juarez Dayrell – Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Vitor Sérgio Coelho Ferreira
Universidade de Lisboa

Profa. Dra. Gisele Marchiori Nussbaumer
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart (suplente)
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

À memória do meu pai João Carlos Faria e do
meu primo Paulo Faria.

Aos jovens entrevistados que trilham o belo e
tortuoso caminho das artes na Bahia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Juarez Dayrell, a quem já lia e admirava, antes mesmo de conhecê-lo pessoalmente. Sou grato pela sua aposta inicial no potencial do trabalho, mas sobretudo pelo olhar sensível e atento a todo o processo de pesquisa. Sua cumplicidade e dedicação a cada encontro e sua postura autenticamente freireana contribuíram para que eu nunca deixasse de escutar os jovens e a mim mesmo de forma interessada e crítica.

Ao meu supervisor Prof. Dr. Vitor Sérgio Ferreira, que me acompanhou durante o estágio-sanduíche no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa, me acolhendo e orientando de forma rigorosa e afável. Sou muito agradecido pela sua generosidade – não apenas acadêmica – desde os primeiros contatos.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelo investimento em minha qualificação e pela oportunidade de obter licença remunerada e bolsa-auxílio para a realização do doutorado em condição privilegiada em relação à maioria dos colegas estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes.

À coordenação e aos funcionários da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pela seriedade e presteza.

Ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa e à sua equipe pelo apoio irrestrito ao processo de pesquisa, em Portugal.

À equipe do Observatório da Juventude.

Aos jovens que colaboraram com a investigação, doando seu tempo e uma parte das suas histórias de vida.

Às(aos) coordenadoras(es) e professoras(es) das escolas pesquisadas, que abriram as portas para que a investigação acontecesse.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação da UFMG: Geraldo Leão, Luiz Alberto Gonçalves, Rodrigo de Jesus, Inês Teixeira, Ana Gomes, Maria Alice Nogueira, Bernardo Jeferson, Rogério Cunha, Conceição Fonseca, Paulo Nogueira, Carmen Eiterer, Daisy Cunha e Shirley Miranda.

Ao professor Jordão Horta Nunes e à professora Inês Teixeira pelas contribuições fundamentais à pesquisa durante o exame de qualificação.

À pesquisadora Vera Borges, por ter me aproximado do campo de estudos sobre trabalho artístico e de Lisboa.

A Luis Fernando Sarno pelo apoio nas transcrições e pela revisão cuidadosa do projeto de pesquisa, do relatório de qualificação e da tese.

À Banca de Defesa, Dr. Juarez Dayrell, Dr. Vitor Sérgio Ferreira, Dra. Gisele Nussbaumer, Dra. Carla Corrochano, Dr. Geraldo Leão, Dra. Mirela Iriart e Dra. Inês Teixeira, pela disponibilidade e interesse em contribuir criticamente com meu trabalho.

A Thaís, pelo companheirismo e amor diário *on* e *off-line*.

À minha família pelo carinho e respeito às minhas escolhas.

Aos “compas” da UFMG: Igor, Chico, Moisés, Conde, Júlia, Edgar, Bodô, Saulo, Érica, Gabriela, Bombi, Aline, Andreia, Priscilla, Rominho, Álida, Preto, Luciana e Russo.

Aos amigos nordestinos, Josa e Neilton, com quem dividi moradia e descobertas em BH.

Aos amigos que fiz em Lisboa pelos apoios que tornaram minha estadia mais feliz: José Carlos, Cândida, Emerson, João, Adriana, Edyr, Tarcisa, Isabelle, Rodrigo, Lea, Daniela Garcês, Carmedite, LBC, Mayra, Luzia, Sonia, Érbio, Syd, Sandra e Hugo.

Às(aos) amigas(os) de Salvador, Viviane, Luis, Lúcio, Daniela, Chico, Léo, Fábio, Marcela, Luciana, Eduardo, Diego, Bruna e Antonio Marcos pelo apoio das mais variadas naturezas.

Às(aos) amigas(os) do TRACE, que contribuem imensamente para minha formação e partilhas, mesmo durante meu afastamento do grupo.

Às(aos) amigas(os) da UEFS, com quem tenho trabalhado e aprendido muito nos últimos dez anos, especialmente Denise, Mirela, Marco, Eduardo, Iron, Nise, Marcelo, Ana Rita, Paulo, Ludmila, Francisco, Otho, Ana Carla, Ana Fontes, Antonia, Valter e André.

A Belo Horizonte e Lisboa, cidades que me acolheram durante o doutorado.

RESUMO

FARIA, Ivan. **Viver de arte:** percursos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em artes, em Salvador, Bahia. 2017. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

O objetivo central desta pesquisa é analisar os processos de formação e de inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissional em música, dança, vídeo e fotografia, na cidade de Salvador, no Brasil. Mesmo sendo um terreno de trabalho instável e precário, o setor artístico e das chamadas profissões criativas tem atraído muitos jovens, em busca de maior realização e identificação com suas atividades laborais. O contexto empírico escolhido é a cidade de Salvador, que se destaca por ser uma das capitais mais desiguais do país, mas que ao mesmo tempo tem investido na economia da cultura e na oferta de oportunidades de formação artística em projetos sociais, associações culturais, cursos técnicos e de graduação. O referencial teórico e epistemológico busca articular contextos estruturais, contextos institucionais e contextos de vida, utilizando como referências a sociologia à escala individual e as teorias sobre socialização plural. O estudo adotou uma metodologia de enfoque qualitativo, com o apoio de dados quantitativos, tomando um universo de 209 egressos de três instituições educativas (CEEP- Artes e Design, Escola de Dança da Funceb e Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia), que responderam a questionários *online*, sendo que 9 deles participaram de entrevistas em profundidade. Os resultados mostram que os jovens vivenciaram diferentes provas nos processos de socialização artística e de inserção profissional. As experiências socializadoras promovidas pelas famílias, igrejas, escolas, projetos sociais, cursos de formação artística, instituições e redes de trabalho atuaram como suportes distintos na constituição das identidades artísticas dos sujeitos investigados.

Palavras-chave: Juventude. Socialização. Formação artística. Inserção profissional. Setor artístico.

ABSTRACT

FARIA, Ivan. **Living out of arts:** Paths of formation and socio-professional insertion of former vocational training in arts students from Salvador, Bahia. 2017. 294p. Dissertation (PhD) – Department of Education, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

The main purpose of the research project is to analyze the training process and socio-professional insertion of former students of vocational training in Music, Dance, Video and Photography, in the city of Salvador, Brazil. Even though it is an unstable and precarious labor field, the artistic sector and the so-called creative professions have attracted many young students, searching for greater fulfillment and identification in their work activities. The chosen empirical context is the city of Salvador, which stands out for being one of the most unequal capitals of Brazil. But at the same time, the city has invested in the culture of economy and in offering opportunities for artistic training at social projects, cultural associations, technical and undergraduate courses. Both the theoretical and epistemological framework seek to articulate structural, institutional and life contexts, using as references the sociology at the individual level and theories on plural socialization. The study adopted a methodology of qualitative approach, mixed with the support of quantitative data, conforming a total of 209 former students from three educational institutions (CEEP- Artes e Design, Escola de Dança da Funceb and Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia), who answered online questionnaires and 9 of whom participated in in-depth interviews. The results show that students were submitted to different probations in the processes of artistic socialization and professional insertion. The socializing experiences promoted by families, churches, schools, social projects, courses of artistic training, institutions and networks, functioned as distinct supports for the constitution of artistic identities of the investigated subjects.

Keywords: Youths. Socialization. Artistic training. Professional insertion. Artistic sector.

RESUMEN

FARIA, Ivan. **Vivir del arte:** Trayectorias educativas y integración sociolaboral de los ex-alumnos de cursos de formación profesional en las artes, en Salvador, Bahia. 2017. 294f. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educacion de la Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

El objetivo principal de esta investigación es analizar los procesos de formación y integración socioprofesional de ex-alumnos de cursos de formación profesional en música, danza, video y fotografía en la ciudad de Salvador, Brasil. Aunque es un área de trabajo inestable y precario, el sector artístico y las llamadas profesiones creativas han atraído a muchos jóvenes en busca de una mayor realización y identificación con sus actividades laborales. El contexto empírico elegido es la ciudad de Salvador, que se destaca por ser una de las capitales más desiguales en el país, pero que al mismo tiempo ha invertido en la economía de la cultura y ofrecido oportunidades de formación artística en proyectos sociales, asociaciones culturales, cursos técnicos y universitarios. El marco teórico y epistemológico busca articular contextos estructurales, contextos institucionales y contextos de vida, utilizando como referencias la sociología a escala individual y teorías de la socialización plural. La investigación ha adoptado una metodología de enfoque cualitativo, basada también en datos cuantitativos, abarcando un universo de 209 graduados de tres instituciones educativas (CEEP- Artes e Design, Escola de Dança da Funceb y Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia), que han contestado a una encuesta online y 9 de ellos participaron en las entrevistas en profundidad. Los resultados muestran que los jóvenes han experimentado diferentes pruebas en los procesos artísticos de socialización e inserción profesional. Las experiencias de socialización promovidas por familias, iglesias, escuelas, proyectos sociales, cursos de formación artística, instituciones y redes de trabajo actuaron como distintos soportes en la constitución de las identidades artísticas de los sujetos de la investigación.

Palabras clave: Juventud. Socialización. Formación artística. Inserción profesional. Sector artístico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Caracterização das instituições que ofertam cursos profissionalizantes em artes	41
Quadro 2 – Perfil resumido de algumas características sociodemográficas dos jovens entrevistados	55
Quadro 3 – Matriz curricular do curso técnico em instrumento musical (modalidade subsequente)	77
Quadro 4 – Matriz curricular do curso profissional técnico em dança (modalidade subsequente)	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Universo de alunos formados em cursos profissionalizantes em artes (2008-2013)	43
Tabela 2	– Relação entre número de ingressantes e de formados entre os anos de 2008 e 2013 nos cursos técnicos de artes oferecidos pelo CEEP, EDF e Kabum	43
Tabela 3	– Distribuição de frequência e percentuais de faixas etárias dos egressos (n = 203)	46
Tabela 4	– Distribuição de médias de idade e desvios-padrões por área de formação (n=203)	46
Tabela 5	– Distribuição de frequência e percentuais de sexo dos egressos (n=206)	47
Tabela 6	– Distribuição de médias e frequências da composição racial dos egressos (n=206)	47
Tabela 7	– Distribuição de médias e frequências de estado civil dos egressos (n=200)	48
Tabela 8	– Distribuição de médias e frequências dos arranjos domiciliares dos egressos (n=141)	48
Tabela 9	– Distribuição de médias e frequências dos participantes, por local de moradia (n=141)	49
Tabela 10	– Relação entre ingressantes e formados nos cursos técnicos do CEEP (2008-2013)	79
Tabela 11	– Relação entre ingressantes e formados no curso técnico em dança da EDF (2008-2013)	84
Tabela 12	– Relação entre ingressantes e formados no curso técnico em dança da Kabum (2008-2013)	89
Tabela 13	– Percentuais de acesso a cursos superiores após conclusão da formação profissionalizante em artes	199
Tabela 14	– Distribuição de frequências e percentuais das atividades profissionais desempenhadas pelos egressos a partir de suas respectivas áreas de formação (n=168)	223
Tabela 15	– Distribuição de frequências e percentuais da área de atuação dos egressos (n=200)	224
Tabela 16	– Distribuição de frequências e percentuais dos egressos por tipo de	

	vínculo profissional (n=156)	235
Tabela 17 –	Distribuição de frequências e percentuais por tipo de vínculo de trabalho e área de formação (n=156)	236

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anatel –	Agência Nacional de Telecomunicações
Ancine –	Agência Nacional de Cinema
APAS –	Associação Pracatum Ação Social
BI – Artes –	Bacharelado Interdisciplinar em Artes
Capes –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN –	Central Cipó de Notícias
CEDMN –	Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes
CEEP –	Centro de Educação Profissional em Artes e Design
CFA –	Centro de Formação de Artes
CIA –	Centro Industrial de Aratu
Cual –	Coletivo Urgente de Audiovisual
DAN –	Dança
Dieese –	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Dimas –	Diretoria de Audiovisual da Fundação Cultural do Estado da Bahia
DPS –	Desenvolvimento Pessoal e Social
DRT –	Delegacia Regional do Trabalho
EC –	Estudos Complementares
EDF –	Escola de Dança da Funceb
EI –	Estudos Interdisciplinares
EMI –	Ensino Médio Integrado
Enem –	Exame Nacional do Ensino Médio
Fazcultura –	Programa Estadual de Incentivo ao Patrocínio Cultural
FCBA –	Fundo de Cultura do Estado da Bahia
FGV –	Fundação Getúlio Vargas
FIES –	Fundo de Financiamento Estudantil
Firjan –	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FNC –	Fundo Nacional da Cultura
FOT –	Fotografia
FTC –	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FTE –	Formação Técnica Específica
FTG –	Formação Técnica Geral

Funarte –	Fundação Nacional de Artes
Funceb –	Fundação Cultural do Estado da Bahia
Fundac –	Fundação da Criança e do Adolescente
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS –	Imposto de Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
ICS –	Instituto de Ciências Sociais
IDHM –	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN –	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Labdimus –	Laboratório de Educação Digital: Museu Arte e Cultura da Diretoria de Museus
LEM –	Literatura e Estruturação Musical
MEC –	Ministério da Educação
MEI –	Microempreendedor Individual
MinC –	Ministério da Cultura
MIR –	<i>Minimum Income Requirement</i>
MPB –	Música Popular Brasileira
MTE –	Ministério do Trabalho e Emprego
MUS –	Música
Neojibá –	Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia
ONG –	Organização Não Governamental
PCdoB –	Partido Comunista do Brasil
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PNC –	Plano Nacional de Cultura
Proeja –	Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Profartes –	Mestrado Profissional em Artes
Projovem –	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronac –	Programa Nacional de Apoio à Cultura
Pronatec –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prosub –	Curso Técnico Pós Ensino Médio
Prouni –	Programa Universidade Para Todos
PSOL –	Partido Socialismo e Liberdade

PST –	Prestação de Serviço Temporário
Reda –	Regime Especial de Direito Administrativo
RMS –	Região Metropolitana de Salvador
Secom –	Secretaria de Comunicação Social do Governo da Bahia
Secult –	Secretária de Cultura do Estado da Bahia
Sedes –	Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza
Semesp –	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
Sesc –	Serviço Social do Comércio
Setras –	Secretaria do Trabalho e Ação Social
SNC –	Sistema Estadual de Cultura
SNJ –	Secretaria Nacional de Juventude
Sudesb –	Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia
TVE –	TV Educativa da Bahia
Ucsal –	Universidade Católica do Salvador
Unifacs –	Universidade Salvador
UEFS –	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB –	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB –	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB –	Universidade do Estado da Bahia
Unesco –	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
Unifesspa –	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Unijorge –	Centro Universitário Jorge Amado
VID –	Vídeo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	APORTES TEÓRICOS	25
1.1.1	Socialização plural e experiência social	29
1.1.2	Sociologia à escala individual	31
1.1.3	Algumas ferramentas analíticas: suportes, provas, pontos de viragem e momentos críticos	33
1.2	DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS	37
1.2.1	Visita e seleção das instituições formadoras	40
1.2.2	Oferta de vagas, quadro de formados e seleção dos participantes	42
1.2.3	O <i>survey online</i>	43
1.2.4	Características gerais da amostra	45
1.2.5	As entrevistas e suas análises	49
1.2.6	Caracterização dos jovens selecionados para entrevista	54
2	DELINEANDO OS CONTEXTOS ESTRUTURAIS	57
2.1	CULTURA, ECONOMIA E MERCADO NA BAHIA	57
2.2	DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E JUVENTUDE EM SALVADOR	62
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESTRUTURAÇÃO DO SETOR	65
2.4	O CAMPO DA FORMAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES	70
2.5	AS ESCOLAS E SEUS MODELOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO	75
2.5.1	O Centro de Artes e Design – CEEP	75
2.5.2	A Escola de Dança da Funceb	79
2.5.3	A Oi Kabum!	85
2.6	OS SETORES ARTÍSTICOS E SUAS ESPECIFICIDADES	89
2.6.1	O setor da música	91
2.6.2	O setor da dança	94
2.6.3	O setor do audiovisual	98
2.6.4	O setor da fotografia	101
3	PERFIS (OU QUASE RETRATOS) ARTÍSTICOS	103
3.1	OS PERFIS DA MÚSICA	104
3.1.1	Ismael	104
3.1.2	Diego	110

3.2	OS PERFIS DA DANÇA	115
3.2.1	Sidinei	115
3.2.2	Lia	121
3.2.3	Iara	126
3.3	OS PERFIS DO VÍDEO	133
3.3.1	Murilo	133
3.3.2	Maria	138
3.4	OS PERFIS DA FOTOGRAFIA	144
3.4.1	Carina	144
3.4.2	Larissa	150
4	AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA SOCIALIZAÇÃO ARTÍSTICA	156
4.1	DOM, TALENTO E SOCIALIZAÇÃO	157
4.2	A SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR	162
4.3	SOCIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS DO BAIRRO E DA IGREJA	172
4.4	A SOCIALIZAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS	176
4.5	A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR	182
4.6	ESCOLHAS E EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES E SUPERIORES	186
4.6.1	Experiência nos cursos profissionalizantes	191
4.6.2	As experiências nos cursos superiores	198
5	O TRABALHO ARTÍSTICO E SEUS DESAFIOS	207
5.1	A INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL	210
5.1.1	As primeiras experiências profissionais	212
5.1.2	Estudar e trabalhar no ensino superior	216
5.2	PROCESSOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO	221
5.2.1	Atividades e rotinas	224
5.2.2	Vínculos de trabalho	233
5.2.3	Significados do trabalho, suportes e gratificações	238
5.2.4	Remuneração: as desigualdades e as dificuldades	245
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
	REFERÊNCIAS	266
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE	288
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	289

1 INTRODUÇÃO

Entre jovens, as relações estabelecidas com as artes desempenham um papel fundamental nas experiências de sociabilidade e nos processos grupais de construção de identidades e de fronteiras simbólicas em torno de interesses e gostos culturais. Nessa etapa da vida, muitos deles costumam envolver-se em atividades artísticas em grupos escolares, religiosos ou comunitários, que exercem um papel importante nas experiências de sociabilidade juvenil e de construção identitária (DAYRELL, 2005).

Como investigador, meu interesse pelo universo juvenil nasceu há mais de treze anos, com um estudo sobre projetos de vida de jovens pescadores do Recôncavo baiano, e atravessou diferentes experiências de pesquisa e extensão universitária, com estudantes de Escolas Famílias Agrícolas, na região de Valente, e em colégios de ensino médio em Feira de Santana. As relações entre educação e inserção social eram um dos focos principais dessas iniciativas, embora, gradativamente, o reconhecimento da importância da arte na vida dos jovens tenha se tornado cada vez mais evidente. Na medida em que me aproximei dos estudos sobre culturas juvenis, tentando compreender as formas contemporâneas de produção e consumo cultural de grupos de jovens ligados ao pagode, ao hip hop e ao universo gospel e em projetos socioculturais nas periferias das duas maiores cidades da Bahia,¹ surgiram as primeiras motivações para conduzir essa investigação.

Nas minhas últimas experiências de contato com jovens ligados a projetos e ações socioculturais, foi possível notar que o interesse e a implicação de alguns deles com a arte ultrapassava os eventos cotidianos e a cultura do tempo livre, para se constituir em planos de formação e de carreira profissional num terreno repleto de limitações e, ao mesmo tempo, de idealizações.

Da confluência entre dois interesses de pesquisa aparentemente distintos – o mundo artístico e os processos de inserção social – nasceu esta investigação, que busca analisar as possibilidades e desafios enfrentados por egressos de cursos profissionalizantes em artes que têm tentado trilhar percursos profissionais na cidade de Salvador, na Bahia.

O setor artístico é um terreno que encanta aqueles que fruem e consomem suas produções, e também mobiliza ideias romantizadas acerca dos processos de criação e do

¹ Estes trabalhos relacionados às relações entre juventude, educação e arte deram origem às publicações *Culturas Juvenis na Contemporaneidade: novos sentidos e sensibilidades na cidade de Salvador* (FARIA, 2010) e *Música, Religião e Culturas Juvenis: o hip hop gospel em Feira de Santana* (FARIA; SILVA; CARNEIRO, 2012), e à organização de um livro, que se encontra no prelo, intitulado *Circuitos Culturais Juvenis em Feira de Santana: uma poética das margens* (IRIART et al, 2017), a ser lançado em 2017 pela editora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

próprio *status* dos artistas – ao tomar os poucos casos de sucesso do *mainstream* artístico como típicos. Por outro lado, também existem imagens menos positivas, que associam o artista à boemia, a estilos de vida desregrados e transgressores e à pobreza material. Logo, em que medida essas representações em torno da arte e da cultura corresponderiam à realidade do campo profissional?

O tema também é cercado por algumas alegorias relativas à constituição do artista, como as crenças na existência de um dom (MARTINO, 2013), do gênio criador solitário ou de uma espécie de “loteria genética”, que privilegiaria alguns poucos escolhidos (MENGER, 2014). Tais imagens pouco contribuem para responder às questões relativas à construção de disposições e interesses pela arte entre os jovens, ao papel da formação e profissionalização na área artística. Além disso, tais mitos encobrem as tramas do complexo processo de construção de habilidades artísticas, que se dá na articulação entre as diferentes experiências socializadoras transcorridas nos contextos da família, do bairro ou comunidade em que vivem, da igreja, da escola, de projetos sociais e dos cursos de formação profissional.

Diferentes estudos têm apontado para um crescimento significativo da economia da cultura e da arte no Brasil e no mundo (FGV, 2015; MIGUEZ, 2009). O desenvolvimento do setor também produz novas demandas de formação e tende a criar postos de trabalho não apenas para os artistas, mas também para toda a cadeia produtiva envolvida na organização da cultura (produção e gestão cultural, divulgação, captação de recursos etc.) (FGV, 2015). Nesse processo de transformação das artes e dos mercados culturais, a chamada economia criativa, que inclui não apenas as atividades propriamente artísticas, mas também outros setores que produzem bens e serviços de alto significado simbólico e/ou estético (design, moda, multimídia, publicidade etc.), tem se expandido e contribuído para ampliar as possibilidades de atuação em novas áreas, além de criar interfaces com campos já consolidados.

A Bahia, que compõe o contexto empírico desta investigação, possui no imaginário nacional uma imagem fortemente ligada às artes. O sucesso e a visibilidade que artistas e diferentes movimentos artísticos particularmente ligados à música e às festas religiosas e populares (juninas e carnavalescas) têm alcançado há algumas décadas contribuíram para reforçar essa visão.

As mudanças ocorridas no setor e, conseqüentemente, nas profissões artísticas e criativas fizeram com que estas adquirissem novos estatutos simbólicos e profissionais, sendo, hoje, menos estigmatizadas e elitizadas. Muitas dessas atividades alcançaram maior reconhecimento social por meio de processos de formação e trabalho cada vez mais

institucionalizados, que resultam em certificações, credenciamentos profissionais e legais (FERREIRA; RAIMUNDO, 2014).

Em Salvador, o investimento do Estado em formação artística data dos anos 1950, quando a Universidade Federal da Bahia (UFBA) criou alguns dos primeiros cursos de graduação em artes cênicas, dança e música no país. Para outros públicos, o estado também foi pioneiro na implantação de cursos técnicos em dança e música, respectivamente nas décadas de 1980 e 1990. Nesse período, emergiu também uma ampla oferta de cursos e projetos socioculturais na área de artes, que numa cidade culturalmente rica e socialmente desigual como a capital baiana encontraram um terreno fértil para sua expansão. Essas iniciativas eram coordenadas por ONGs, associações e blocos afros, que contribuíram para o surgimento de novas ocupações, como “oficineiros”, agentes e mediadores culturais, arte-educadores etc. A maior parte dessas propostas tinha como público-alvo adolescentes e jovens de classes populares e, particularmente na área musical, os blocos, como o Olodum, o Ilê Aiyê e o Araketu, e projetos sociais, como o Axé, o Bagunção e a Didá, contribuíram para a formação e a profissionalização de uma geração de artistas.

As possibilidades ampliadas de formação artística, especialmente em música e dança, e o desenvolvimento da indústria cultural local serviram para mobilizar desejos de adolescentes e jovens de origem popular que enxergavam no setor das artes um caminho para mobilidade social e uma via de transição para o mundo do trabalho. No entanto, na frágil economia de Salvador, qual seria a participação das atividades culturais? As instituições formadoras e o mercado cultural têm conseguido preparar e absorver esses aspirantes a carreiras artísticas?

A discussão teórica sobre formação e profissionalização artística ocupa um espaço relativamente pequeno nas produções acadêmicas, mesmo no campo da música, que possui maior tradição de oferta de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil e, conseqüentemente, de pesquisa (CERQUEIRA, 2015). A constituição e a expansão do campo profissional da dança são posteriores, ainda hoje, contando com apenas um curso de pós-graduação *stricto sensu* no país, cabendo muitas vezes a outros campos – especialmente os da educação física e das artes cênicas – a produção científica sobre esse universo (TREVISAN; SCHWARTZ, 2011). Por fim, os últimos dois campos investigados no presente estudo – a fotografia e o audiovisual – ainda são bem menos estruturados e de constituição recente em termos de produção acadêmica sobre formação.

Se a literatura científica sobre formação artística é escassa no país, por outro lado, o campo de práticas é mais amplo, no qual um significativo número de instituições e atores

constituiu inúmeras experiências em educação formal e não formal em artes. Mesmo com a existência de tais iniciativas, sabe-se pouco sobre suas repercussões para os públicos atendidos. A produção de dados e o monitoramento dos processos de inserção de participantes de projetos sociais² e de cursos de formação profissional também têm pouca tradição de pesquisa no Brasil (LORDELO; DAZZANI, 2012), especialmente em relação à complexa articulação entre formação de habilidades artísticas e o ingresso no mundo artístico (CONTREIRAS, 2012; NASCIMENTO, 2005; REIS, 2012).

A inserção profissional no setor artístico também é uma área relativamente pouco estudada. O uso da própria noção de “inserção” para se referir às transições juvenis também é relativamente recente, visto que nas sociedades industriais do pós-guerra a relação entre aumento dos níveis de escolarização e as condições de empregabilidade fora muito mais mecânica (ALVES, 2008; CORROCHANO, 2013).

Hoje, nos processos de transição para o mundo do trabalho, algumas características são marcantes nas atuais experiências juvenis de inserção profissional: o aumento dos níveis de escolaridade, acompanhado, muitas vezes, do consequente adiamento do ingresso no mercado, também é confrontado com a obtenção do primeiro emprego, elevadas taxas de desemprego, subemprego, rotatividade e informalidade, além da oferta predominante de atividades pouco qualificadas e repetitivas, alocadas principalmente no setor de serviços e no comércio (GUIMARÃES, 2013; POCHMANN, 2013).

Por muito tempo o paradigma do trabalho industrial assalariado, de alguma forma, encobriu a teorização sobre outras formas (colaborativas), espaços (mercado artístico e de entretenimento) e significados (prazer, risco, realização) de atividades laborais, que só recentemente têm ganhado maior atenção (ALMEIDA, 2012; FERREIRA; RAIMUNDO, 2014; PAIS, 2003). Assim, embora o campo dos estudos sobre trabalho no Brasil tenha uma significativa produção voltada para a realidade juvenil (CORROCHANO; NAKANO, 2009; FRIGOTTO, 2008; MACAMBIRA; ANDRADE, 2013), as investigações com recorte específico sobre o meio artístico e o mercado cultural são mais escassas.

² Os estudos sobre impactos de políticas e projetos sociais na área de cultura e arte ainda são escassos. Um dos poucos trabalhos mais abrangentes realizados no país avaliou cerca de 1200 experiências nacionais de formação cultural, voltadas especialmente para jovens de baixa renda (AZEREDO; NOGUEIRA, 2011). As autoras identificaram um grande contraste entre o amadurecimento profissional dos participantes e educadores e a fragilidade material dos projetos, marcados pela escassez de recursos e interrupções constantes das atividades. As equipes eram compostas, em sua grande maioria, por jovens e profissionais do mundo artístico, que atuavam como voluntários em quase 50% dos casos. Menos de 10% das experiências foram conduzidas diretamente por instituições governamentais, estando as demais a cargo de ONGs, com parcerias variadas com associações, pessoas físicas, organizações privadas, universidades e, principalmente, com o poder público.

Como em qualquer outro setor da economia, o trabalho também é um elemento central para compreender o funcionamento da organização dos campos artísticos. Throsby (2007), Throsby e Zednik (2012) e Menger (1999, 2005) contribuíram decisivamente para a consolidação do terreno. Menger (2005, 2014) inseriu definitivamente o tema nas esferas das sociologias das profissões e da cultura, reconhecendo que o artista também é trabalhador e que a arte é uma atividade econômica e simbólica (de distinção social). No entanto, no Brasil, os dados sobre a organização e o mercado de trabalho artístico são ainda muito restritos. Nas produções acessadas, nota-se um amplo predomínio de pesquisas sobre o universo da música, como as realizadas por Maria Alves (2007), Riz (2009), Requião (2008), Segnini (2007, 2014a, 2014b), Pichoneri (2011), Reis (2012), Arruda (2012) e Luís Furtado (2014),³ sobre outras áreas de interesse aqui, como a dança, a fotografia e o audiovisual.

Os trabalhadores inseridos nos diferentes setores artísticos teriam algumas características definidoras, pois

[...] são em geral mais jovens do que a força de trabalho em geral, são mais escolarizados, tendem a ser mais concentrados em algumas áreas metropolitanas, apresentam taxas mais elevadas de autoemprego, taxas mais elevadas de desemprego e diversas formas de subemprego forçado (trabalho em tempo parcial não voluntário, trabalho intermitente, trabalho com carga horária reduzida), e estão mais frequentemente envolvidos em múltiplos trabalhos. (MENGER, 2001, p. 242-243).

Além disso, tendem a receber menos do que outros trabalhadores com níveis de formação semelhantes ou mesmo inferiores, como técnicos ou mesmo auxiliares técnicos. E apesar de parecer um cenário desestimulante, as profissões artísticas continuam atraindo muitas pessoas, especialmente entre os segmentos juvenis. Num momento da vida em que planos e projetos de futuro, principalmente em torno da formação e do trabalho, são gestados de forma mais intensa, o que levaria jovens a buscarem inserção no setor artístico – um dos mais instáveis, desiguais e precários? Desinformação? Subestimação dos riscos? Superestimação das chances de sucesso? Desejo de liberdade para criação? Rejeição a modelos mais convencionais de vínculo e de processos de trabalho recorrentes em profissões estabelecidas?

No setor artístico, os sentimentos de dúvida e insegurança em relação à vida profissional convivem com outros, associados ao prazer e à criatividade. Nesse campo de aparentes antagonismos, outras formas de recompensa (reconhecimento simbólico,

³ Em países como Portugal (BORGES, 2002, 2011; BORGES; PEREIRA, 2012), França (BENHAMOU, 2012; MENGER, 2005, 2012, 2014), Austrália (THROSBY, 2007; THORSBY, ZEDNIK, 2012) e Estados Unidos (LENA; LINDEMAN, 2014; LINGO; TEPPER, 2013), há uma série de estudos que, comparativamente, têm analisado as características e condições do trabalho artístico.

autorrealização), que não apenas as materiais, tendem a ser mais importantes e estarem mais presentes nas ocupações artísticas do que em outras.

Desde as primeiras experiências de socialização artística até os processos de formação e de ingresso no mundo do trabalho, há uma intensa negociação entre desejos (próprios e dos outros), percepção e validação de habilidades, condições materiais disponíveis, conhecimento sobre o campo profissional e expectativas de reconhecimento simbólico e material das ocupações e a conciliação entre estabilidade financeira e satisfação pessoal e profissional.

Assim, se, por um lado, houve um sensível desenvolvimento do setor cultural, em termos de políticas públicas, de expansão de suas fronteiras, de deselitização das artes e de reconfiguração simbólica das profissões correlatas ao campo, por outro, são significativos os desafios impostos a jovens artistas que buscam sua inserção social e profissional em Salvador. Para os sujeitos que constroem planos de inserção profissional no meio artístico, em algum momento, tais intenções manifestam-se na forma de perguntas mais elaboradas e críticas: É possível viver de arte? Salvador comporta a quantidade de artistas formados? A formação e a certificação têm papel decisivo para o sucesso na área escolhida? Como se inserir e se manter no mundo artístico?

Salvador, mesmo com sua estreita ligação com as artes e a cultura popular e tradição em promoção da formação artística, é um cidade desigual e assentada sobre uma base econômica bastante frágil. Nesse caso, especialmente entre jovens de origem popular, a opção pelo trabalho no mundo das artes seria desvantajosa num contexto em que a oferta e as condições de trabalho no mercado são marcadas sobretudo por condições de informalidade, pouca autonomia, escopo reduzido e fragilidade dos vínculos e alta rotatividade?

Esta investigação nasceu justamente do reconhecimento de alguns dos desafios enfrentados por jovens de origem popular em torno da formação e do trabalho no setor artístico e se desenvolveu num momento histórico de implantação das primeiras políticas públicas para a juventude e de propostas mais abrangentes e inclusivas para a educação profissional e o ensino superior, bem como de institucionalização de políticas culturais, em nível nacional e estadual.

Assim, para buscar responder às questões levantadas, proponho analisar os processos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos profissionalizantes em artes, articulando as relações entre contextos estruturais e contextos de vida de jovens da capital baiana.

Para atingir tal intento, foram traçados alguns objetivos específicos, como caracterizar os contextos estruturais que compõem os setores artísticos da música, da dança, da fotografia

e do vídeo em Salvador, no que se refere às políticas públicas culturais, instituições formadoras e mercados; analisar como são construídos diferentes percursos de socialização artística a partir de experiências familiares, escolares, comunitárias e de formação profissional entre jovens; identificar as principais provas e momentos críticos que contribuíram para a constituição dos percursos de formação e inserção profissional dos jovens; e analisar os suportes que possibilitam aos jovens se construírem enquanto artistas e sobreviverem no mundo do trabalho artístico, em Salvador.

O contexto escolhido é a cidade de Salvador, a capital brasileira com maior presença de população negra e, reconhecidamente, uma das mais desiguais e com menores índices de desenvolvimento humano (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2014). Tal condição de precariedade impacta de forma intensa a população mais jovem, especialmente no que diz respeito à violência e ao desemprego (DIEESE, 2016; WAISELFISZ, 2014).

Os sujeitos da investigação são jovens que tem enfrentado alguns problemas comuns àqueles que lutam pelo primeiro emprego em áreas mais formalizadas e estruturadas, mas que, ao mesmo tempo, deparam-se com desafios específicos das diferentes profissões artísticas, como a construção de reputações e redes de colaboração, a elaboração e submissão de projetos a editais, a gestão de rendimentos sazonais, o cuidado com o corpo etc.

O ponto de partida para a definição dos sujeitos foram escolas que oferecessem cursos gratuitos de cunho profissionalizante na área artística para jovens. A eleição dessas instituições se deu não apenas pela condição relativamente rara de oferta de cursos com essa natureza no país, mas também pelo público contemplado por elas, composto, sobretudo, por jovens oriundos de bairros e famílias de origem popular.

As três instituições escolhidas (duas escolas estaduais e uma ligada a uma ONG) oferecem diferentes cursos, dos quais foram escolhidas quatro linguagens: a música, a dança, a fotografia e o audiovisual. Estas áreas, embora constituam universos estéticos, sociais e profissionais com configurações próprias em termos de formação e organização do trabalho, não constituem campos (BOURDIEU, 1996) ou mundos artísticos (BECKER, 1977) isolados entre si.⁴

A estrutura da tese contém, além desta introdução, na qual são apresentados de forma mais aprofundada os aportes teóricos e metodológicos, outras quatro seções. Na subseção 1.1,

⁴ Guardadas as devidas diferenças entre as noções construídas por Becker (1977) e Bourdieu (1996) (vide seção 2), ambas têm em comum a compreensão de que as atividades artísticas são empreendimentos construídos coletivamente, por diferentes agentes e instituições sociais.

denominada *Aportes teóricos*, a construção do referencial teórico e epistemológico buscou ainda apresentar uma análise situada da condição juvenil em cenários de formação e inserção profissional no setor artístico. Para isso, são acionadas tanto as “sociologias à escala individual” de Lahire (2004) e Martuccelli (2007a, 2007b), que destacam a centralidade analítica do indivíduo em contextos de crescente singularização da economia, das instituições e das formas de sociabilidade,⁵ quanto algumas das teorias sobre socialização que emergiram sobretudo após os anos 1980, apontando para a pluralidade dos quadros de referência na constituição de experiências marcadas pela reflexividade e o distanciamento (LAHIRE, 2004; DUBAR, 1997), mas que não descuidassem de articular contextos estruturais, contextos institucionais e contextos de vida (COSTA; LOPES, 2008; FERREIRA, 2003; PAIS, 2003). Noções como provas e suportes (MARTUCCELLI, 2007a) e pontos de viragem (TERUYA; HSER, 2010) são ferramentas importantes para compreender aspectos-chave dos processos de individuação que marcam os percursos formativos e profissionais dos sujeitos da pesquisa.

Na subseção 1.2, intitulada *Definições metodológicas*, são apresentados os pressupostos epistemológicos e metodológicos adotados no estudo e uma descrição das etapas e instrumentos utilizados para a produção dos dados. A investigação privilegiou um enfoque qualitativo na pesquisa empírica, tendo o apoio de dados quantitativos, especialmente para definir os contornos do universo de sujeitos que participariam do estudo, os egressos de cursos com propostas de profissionalização em música, dança, vídeo e fotografia. Foram selecionados ex-alunos formados entre os anos de 2008 e 2013, que tivessem idade entre 18 e 31 anos, que inicialmente participaram do estudo respondendo a um questionário *online* com perguntas sobre o perfil socioeconômico, experiências de formação e trabalho. Posteriormente, foram realizadas nove entrevistas em profundidade com jovens que investiram no prolongamento da formação e na atuação no setor artístico.

A seção 2, *Delineando os contextos estruturais*, como o título sugere, objetiva traçar um panorama geral, mas não exaustivo, dos contextos estruturais nas esferas da cultura, da economia, do mercado de trabalho e das políticas educacionais e culturais que permitem compreender em que contexto sócio-histórico os jovens pesquisados têm construído seus percursos de vida, em Salvador.

⁵ Martuccelli (2007b) identifica que na economia haveria um movimento de singularização dos produtos, em oposição aos modelos de standardização, que dominaram a produção industrial até o final do século passado. As instituições também exigiriam trabalhos mais individualizados e especializados, seja na medicina, na pedagogia ou na justiça. Por fim, destaca que as sociedades produzem formas de sociabilidade cada vez mais eletivas.

Na seção 3, *Perfis (ou quase retratos) artísticos*, são construídas composições biográficas de nove jovens entrevistados na fase mais intensiva da investigação, que, sem apresentar a profundidade dos chamados “retratos sociológicos” de Lahire (2002),⁶ tentam ressaltar, numa perspectiva longitudinal, as singularidades constitutivas das experiências socializadoras em diferentes contextos, que participaram da construção de trajetórias de formação e trabalho ligadas às artes.

As duas seções seguintes são marcadas por uma análise transversal dos nove perfis – mas, também, da amostra mais ampla –, focada especialmente nas experiências de socialização, formação e de trabalho artístico. A seção 4, *As múltiplas dimensões da socialização artística*, apresenta uma análise temática das diferentes dimensões constituintes das experiências de socialização artísticas dos jovens, passando pela família, contextos de moradia e participação religiosa, projetos sociais, educação básica, até chegar aos cursos de formação específica de nível técnico e superior.

A seção 5, intitulada *O trabalho artístico e seus desafios*, segue a mesma lógica da seção anterior, focando as primeiras experiências laborais e as transições para o trabalho nas diferentes áreas de atuação (música, dança, vídeo e fotografia), e os processos e condições de trabalho que envolvem as atividades desenvolvidas, rotinas, vínculos profissionais e significados e recompensas características do setor.

Por fim, na última seção, *Considerações finais*, é elaborada uma síntese crítica da construção das diferentes identidades artísticas pelos participantes do estudo, num contexto marcado por inúmeras tensões relativas à condição juvenil. Além disso, busca-se destacar as possibilidades e limites para a inserção social de jovens de origem popular a partir da participação diferencial por instituições formadoras, políticas públicas e demais agentes socializadores que contribuem para compor o setor artístico.

1.1 APORTES TEÓRICOS

A escolha do objeto de pesquisa e as opções metodológicas, desde o início da investigação, impuseram o desafio de construir uma base teórica e epistemológica que permitisse articular dimensões macro e micro da vida social nos processos de socialização e inserção profissional dos jovens artistas.

⁶ A proposta de construção de retratos sociológicos de Lahire (2002) implica um grau de exaustividade na coleta de dados que não foi possível imprimir durante a investigação. A metodologia desenvolvida pelo autor requer a aplicação de entrevistas biográficas sequenciadas ao mesmo indivíduo, visando reconstruir as disposições incorporadas por cada indivíduo em diferentes quadros socializadores.

Na sociologia, o debate sobre a primazia do contexto ou das ações sociais na construção dos indivíduos atravessou praticamente toda a história da disciplina. Além disso, algumas das principais preocupações analíticas estavam dirigidas à questão da integração e da ordem social, fundamentada na noção de “personagem social”, um ente abstrato, produto dos processos de interiorização de normas societais.

A noção de socialização constituiu-se como um termo chave para a compreensão do processo de produção de indivíduos no seio social. Sua ampla utilização levou-o a adquirir sentidos múltiplos e conotações nem sempre positivas: “[...] inculcação das crianças, endoutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais, constrangimentos impostos pelos poderes tanto ameaçadores quanto anônimos” (DUBAR, 1997, p. 13).

A maior parte dos modelos de socialização sustenta-se na noção de “personagem social”, cujas condutas seriam explicadas pela sua posição social, enquanto a cultura permitiria ajustes estáveis e coerentes entre identidades e sociedade (LAHIRE, 2002; MARTUCCELLI, 2007a).⁷ A preocupação muitas vezes recaía mais sobre os efeitos e o papel da socialização – vista como fator explicativo para a integração social – do que sobre uma descrição e compreensão acerca do funcionamento dos processos socializadores.

Assim, o estudo das ações dos indivíduos baseado exclusivamente em hierarquias, status e sistemas de posições pode produzir tipos ou personagens sociais abstratos, pouco críveis e fragmentados. Tais modelos enfrentam uma crise em seu potencial explicativo, diante de transformações sociais que ampliaram o acesso a formas plurais e, por vezes, contraditórias de socialização e conhecimento. Na contemporaneidade, a cultura não opera apenas um fator de integração social, mas também de produção de distâncias e de mobilização de desejos divergentes, fazendo com que os processos de singularização não cessem, independentemente das posições sociais ocupadas (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010).

Autores como Elias (1999) e Bourdieu (2007), embora devotassem maior peso ao papel das estruturas, produziram um importante deslocamento analítico em direção aos aspectos relacionais, também voltando-se para a busca por explicações para os processos de diferenciação social.

Bourdieu (2007) contribuiu decisivamente, se não para ultrapassar, ao menos para tensionar dicotomias clássicas entre “texto e contexto; inovação individual e constrangimento coletivo; essência e história” (WACQUANT, 2005, p. 117). No entanto, não superou

⁷ Entre diferentes modelos explicativos, Lahire (2002) entende que estes podem ser esquematicamente divididos em dois grandes blocos: um que atribui maior importância ao passado do ator, em especial às suas experiências mais remotas (diversas teorias psicanalíticas, teoria do *habitus*), e outro que analisa interações ou momentos de um sistema de ação sem se preocupar tanto com o passado (interacionismos, etnometodologias).

totalmente a tendência de dissolver qualidades individuais em grupos sociais (categorias profissionais, etárias, de classe) e de analisar os indivíduos no interior de contextos delimitados, como a família, a escola, o trabalho etc.

A própria noção de contexto merece ser pensada com mais minúcia, visto que seu uso recorrente tanto no cotidiano quanto no espaço acadêmico, nem sempre tem seu sentido explicitado. Pais (1993) defende que o contexto pode ser compreendido como um meio envolvente ou enquadramento das ações sociais, e serve para situá-las no espaço e no tempo.

Concordando com o autor, o contexto não deve ser entendido como causador, mas sim como um “excitante” das ações sociais, preferindo substituir o par convencional “causa e efeito” por uma articulação mais ampla e aberta, pensada como “pretexto e reação” (PAIS, 1993).

Isso implica, justamente, refutar uma visão recorrente em que “tudo se explica pelo contexto”, o que daria pouca margem para o trabalho de interpretação dos sujeitos. Nesse caso, o desafio hermenêutico seria identificar a que todo referente (contexto) temos que nos referir para que uma ideia ou um comportamento adquira sentido.

Na esteira das cada vez mais rápidas transformações sociais, Martuccelli (2007b) aponta que, especialmente a partir da década de 1980, houve uma crescente fragilização dos chamados “clones sociológicos” (o estudante universitário, o operário, a prostituta etc.), tipos ideais, cada vez mais distantes e limitados em seu valor explicativo, quando comparados com a multiplicidade constitutiva dos indivíduos reais.

Segundo Setton (2008, p. 2), “nos anos 1980 emergem perspectivas em sociologia que buscam superar a polarização entre as abordagens centradas no holismo e no individualismo, compreendendo os indivíduos como plurais, produzidos e produtores de relações sociais variadas”. Tais acontecimentos permitiram que, nas décadas de 1990 e 2000, autores como Dubar (1997), Lahire (2002) e Martuccelli (2007a, 2007b) enfrentassem o desafio de tentar singularizar as análises dos processos de socialização, sem perder de vista as dimensões estruturais.

Martuccelli (2007a) compreende que a singularização corresponde tanto a eventos que se dão ao nível das instituições, quanto dos indivíduos. O autor identifica que na economia haveria um movimento de singularização dos produtos, em oposição aos modelos de standardização, que dominaram a produção industrial até o final do século passado. Outras instituições também exigiriam trabalhos mais individualizados e especializados, seja na medicina, na pedagogia ou na justiça, assim como as formas de sociabilidade seriam cada vez

mais eletivas. Ao mesmo tempo, os indivíduos vivenciam um processo crescente de preocupação consigo próprios, nos planos dos desejos, das identidades e dos direitos.

Em sua tese sobre a singularização, Martuccelli (2007b) compreende que esta pode ser melhor compreendida se associada a outras noções, como as de socialização, subjetivação e individuação. A socialização é compreendida como o processo de fabricação sociopsicológica do indivíduo, enquanto a subjetivação se refere à constituição do sujeito como resultado de uma dinâmica sociopolítica de emancipação, ao passo que a noção de individuação define que tipo de indivíduo é estruturalmente fabricado numa perspectiva sócio-histórica (ARAÚJO, MARTUCCELLI, 2010; MARTUCCELLI, 2007b).

Nesse sentido, busco incorporar a noção de socialização, pensada a partir do marco dos processos de singularização, ou seja, tomá-la como um processo dinâmico, contínuo e nem sempre integrador, enquanto os indivíduos interatuam com múltiplos agentes e instituições, têm que encontrar coerência individual numa sociedade plural e fragmentada.

Os jovens que são sujeitos dessa investigação, conquanto estejam inseridos numa experiência geracional própria marcada por processos estruturais comuns (como ampliação dos padrões de renda e de escolarização e restrições ao ingresso no mercado de trabalho formal), têm suas trajetórias construídas por diferentes experiências socializadoras, suportes e provas enfrentadas para se constituírem enquanto indivíduos e, mais especificamente, trabalhadores do setor artístico. Mesmo o compartilhamento de outros traços comuns no que se refere às suas origens sociais, materializadas em indicadores como a baixa escolaridade dos pais, trajetórias educacionais construídas predominantemente no sistema público de ensino e moradia em bairros periféricos, se diferenciam significativamente em termos de vivências nos domínios familiares, escolares e de outros espaços de socialização, como os da igreja, de projetos sociais, do trabalho. Mesmo num interior de uma mesma família ou escola, circulam códigos e regras conflitantes. E em cada trajetória pessoal é possível identificar o desenvolvimento de competências diferentes para jogar o jogo social, bem como vivências de crises e rupturas biográficas significativas (ascensões ou decadências econômicas, mudanças de moradia, escola, estado civil ou trabalho, bem como de reconfigurações nos papéis familiares e profissionais).

O reconhecimento da desestandardização dos processos de transição tem se mostrado cada vez mais relevante nas análises sociológicas, especialmente quando pensamos o público-alvo deste estudo, a juventude. Como sinaliza Pais (2009, p. 373), “no caso dos jovens, temos assistido a uma crescente reversibilidade das trajetórias para a vida adulta (emprego/desemprego; casamento/divórcio; abandono/retorno à escola ou família de

origem)”, que constituem estatutos sociais cada vez mais múltiplos, transitórios, precários e/ou reversíveis.

1.1.1 Socialização plural e experiência social

Em sociedades multiculturais como a brasileira, operam numerosos sistemas de valores, e quanto mais diferenciados em termos de valores, e com elevados graus de divisão do trabalho, mais os processos de socialização empreendidos pelas famílias, igrejas, instituições culturais, educacionais e profissionais tendem a não obedecer a sequências cronológicas e funcionais rígidas, podendo ser distintos ou mesmo contraditórios.

Em tal contexto, as sociedades têm produzido crescentes processos estruturais de singularização em suas instituições (na justiça, nas formas de educação etc.), na produção industrial (segmentada e adequada a consumidores diversificados), nas formas de sociabilidade e de construções identitárias (LAHIRE, 2002; MARTUCCELLI, 2007a, 2007b). Para Martuccelli (2010, p. 17, tradução nossa), “[...] a socialização aparece como um formidável mecanismo de fragmentação – cada indivíduo é o fruto de uma série cada vez mais contingente de diferentes experiências de socialização”.

Para Lahire (2002, p. 36),

[...] um ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes.

Nos processos de socialização artística e profissional encontramos jovens inseridos em diferentes campos (música, dança, audiovisual, fotografia), cujas fronteiras muitas vezes se interpenetram, assim como os limites traçados entre arte e política, cultura popular e erudita, criação e negócios.

Os *habitus*⁸ construídos oferecem coordenadas para a orientação de condutas, permitindo a seleção e o ajuste entre ações, ambientes e pessoas. No entanto, o modelo de ajuste “mágico” entre *habitus* e situações é cada vez menos uniforme. Lahire (2002) defende que a existência de uma multiplicidade de dinâmicas socializadoras torna os esquemas disposicionais e as disposições neles contidas algo dinâmico e processual.

⁸ O conceito de *habitus*, um dos mais importantes das teorias bourdieusianas, se refere ao conjunto de disposições incorporadas que atua como princípio gerador de condutas (BOURDIEU, 2007).

Os esquemas disposicionais não constituem necessariamente um todo coerente, e quanto mais contraditórios são, mais os indivíduos são exigidos a desenvolverem processos de reflexividade e a exercitar seleções e escolhas. No caso dos jovens participantes da investigação, a origem popular comum é apenas um dos múltiplos fatores (filiação religiosa, instituições escolares frequentadas, local de moradia) que produziram composições complexas e plurais de referências socializadoras.

O prolongado e infundável trabalho que se dá no jogo entre a decantação de disposições construídas e os ideais projetados é que permitiria aos indivíduos “fabricarem-se como sujeitos”. As configurações de sujeitos possíveis seriam, segundo Araújo e Martuccelli (2010), contingentes, mas não determinadas, o que implica dizer que o fato de serem modificáveis não as tornaria inteiramente voláteis.

A experiência social⁹ (DUBET, 1996) oferece insumos para orientação no mundo e se baseia num trabalho interpretativo de situações, e ajuda a estabelecer contextos de possibilidades e impossibilidades. O autor sinaliza que

[...] contra as imagens demasiado claras que opõem a cultura toda-poderosa à razão autônoma, convém antes sublinhar que existe na experiência social alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do actor e da objetividade do sistema. (DUBET, 1996, p. 96).

Nesse sentido, a socialização nunca se dá completamente, já que nenhum indivíduo é capaz de aderir totalmente a um único sistema de normas. Estes são cada vez mais plurais, o que muitas vezes produz nos indivíduos experiências de distanciamento, mal-estar e reflexividade, o que, para Dubet (1996), faria com que a experiência social seja sempre vivida como “problema”.

Hoje, haveria uma maior disponibilidade – e, por vezes, necessidade – de se submeter a experiências sociais diversas, ao mesmo tempo em que os indivíduos são “obrigados” a construir suas próprias ações em contextos de menor rigidez e poder dos papéis sociais. Os indivíduos, embora permaneçam ligados a contextos específicos e submetidos a condições sociais e culturais também particulares, são eles próprios que forjam suas experiências.

Para compreender a construção de tais experiências, Ferreira (2003) propõe uma conjugação entre “contextos de vida” (quadros simbólicos que configuram as subjetividades e biografias) e “contextos estruturais” (condições estruturais, institucionais, organizacionais

⁹ Wautier (2003, p. 188) define que “a experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado”.

materiais e/ou ideológicas)¹⁰ que permitem situar os sujeitos num quadro que conjugue a dimensão espaço-temporal e estrutural (que define as potenciais trajetórias).

Os contextos estruturais “dirigem, mas não determinam a ação” (PAIS, 1993, p. 521), já que apenas alguns elementos presentes nas situações são acionados, além de sofrerem influência das interações mais imediatas.

Nesse caso, a tarefa do investigador consiste na

[...] identificação e selecção dos elementos da realidade social considerados pertinentes para a compreensão sociológica do objecto de estudo. Tal implica uma operação de retalhe analítico da realidade social, num processo de construção sociológica que permite descobrir ‘aquilo que os respectivos autores [da acção social] não se propunham a directamente comunicar ou, até, se proporiam ocultar’. Nesta óptica, os contextos estruturais estabelecem o enquadramento que, objectivamente, norteia as potenciais rotas das trajetórias. (FERREIRA, 2003, p. 68).

Assim como Ferreira (2003, p. 70) indica neste estudo, “os contextos subjetivos são tomados como ‘matéria informante’ dos contextos estruturais, sem descurar a análise destes últimos enquanto ‘matéria formante’ dos primeiros”.¹¹

Seguindo essa trilha, compreendo que o exercício de construir um *corpus* que permita manter o vínculo entre o indivíduo e as dimensões estruturais tem encontrado apoio tanto na noção de socialização plural (LAHIRE, 2002, 2004) quanto numa sociologia à escala dos indivíduos, por entender que a sociedade não oferece mais um programa institucional único e coerente, mas sim múltiplos programas de ação, que favorecem a emergência de mais situações inéditas, que exigem reflexividade para se orientar no mundo social.

1.1.2 Sociologia à escala individual

Nas sociologias à escala do indivíduo (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b), os processos de individuação podem ser lidos a partir de dimensões diversas (papel, identidade, subjetividade, suporte e prova), que mesmo se inter-relacionando, não constituem um sistema articulado e coerente. A interioridade do indivíduo, a intimidade e as emoções emergem como

¹⁰ “Os elementos situacionais são associados aos estatutos sociais (de idade, raça, gênero, moradia, religião) e às experiências de interação familiares, profissionais, escolares, e redes sociais estendidas, que constituem referências que orientam ações. Nos contextos de vida que se jogam e interagem todos esses elementos envolvidos, o desafio é a superação da tensão subjetividade, ação social e estrutura social” (FERREIRA, 2003, p. 69).

¹¹ Costa e Lopes (2008) inserem em suas análises um terceiro contexto, intermediário entre as dimensões estruturais e de vida, que seriam os contextos institucionais, que teriam um papel mediador enquanto agências socializadoras por meio de seus conjuntos de regras e padrões de socialização. Nesse estudo, os contextos institucionais merecem destaque, especialmente para pensar o papel das instituições formadoras como elementos decisivos de legitimação e mediação de trajetórias profissionais.

objetos legítimos de investigação, assim como as identidades se autonomizam em relação aos papéis, permitindo compreender o trabalho que os indivíduos “fazem sobre si mesmos” para constituírem-se como tal (MARTUCCELLI, 2007b). Como poderá ser percebido durante o estudo, até sujeitos originários de um mesmo setor artístico ou contexto socioeconômico construíram trajetórias e lógicas de ação divergentes entre si.

A dimensão da subjetividade permite compreender os esforços que os indivíduos operam para se “fazerem valer” enquanto singularidade desde seus interiores.¹² Para Martuccelli (2007b, p. 61, tradução nossa), “a subjetividade é a vontade ou a vivência de possuir um domínio pessoal subtraído do social. É uma experiência particular de si mesmo; a sensação – validada social e culturalmente – de que temos ‘algo’ em nós mesmos que escapa ao social”.¹³

Tal noção contribui para se pensar a dimensão identitária dos processos de individuação. Para Martuccelli (2007b, p. 54, tradução nossa) “[...] a identidade designa duas coisas. Por um lado, é aquilo que assegura a permanência de um indivíduo no tempo, e por outro lado, a noção reenvia a um conjunto de perfis sociais e culturais, historicamente cambiantes, próprios a um coletivo social”. A noção de identidade se funda numa relação dialógica entre o pessoal e o coletivo, uma vez que toda identidade coletiva oferece os quadros de referência para a produção de identidades individuais.

Artistas, jovens, estudantes, casados/as, namorados/as, companheiros/as, homens, mulheres, heteros, homossexuais, negros/as, periféricos/as, trabalhadores/as, produtores/as e consumidores/as são algumas das formas de identificação que atravessam os sujeitos dessa pesquisa. As identidades artísticas, embora sejam objeto maior de interesse para essa investigação, não podem ser pensadas desconectadas desses outros esquemas de (auto)reconhecimento.

O trabalho de articulação das dimensões micro-macro, objetiva-subjetiva da experiência social consistiria em

[...] reconstituir todos os quadros (ou em todo o caso, os mais significativos, que o inquérito permite captar) nos quais o indivíduo em questão construiu o que ele é,

¹² Nos setores artísticos, o reconhecimento da subjetividade do artista ocupou durante muito tempo um lugar central nos processos de produção e de trabalho artístico, já que seria o espaço fundamental para o cultivo da singularidade e da originalidade nos processos de criação. Hoje, autores como Almeida (2012) e Eugenio (2012) reconhecem outras formas de operar, baseadas em noções como explicitação, colaboração e aprender-fazendo, que teriam cada vez maior importância nos processos criativos, tensionando não apenas representações acerca do artista enquanto criador solitário.

¹³ Para Martuccelli (2007b, p. 61, tradução nossa), “o paradoxo fundador da subjetividade é circunscrever um domínio pessoal que se concebe como subtraído ao social, e ao mesmo tempo, esta caracterização de um domínio interno fora do social é uma definição profundamente social e histórica”.

aprendeu a agir e a reagir, a sentir e a apreciar, a pensar e a imaginar, etc. O papel do sociólogo neste caso consiste em reencontrar todos os fios que ligam ou ligaram o indivíduo singular aos quadros sociais. (LAHIRE; AMÂNDIO, 2012, p. 200).

Ao reconhecerem a existência de uma menor homologia entre processos estruturais, trajetórias coletivas (classista, gênero, social) e experiências pessoais, evita-se a dedução direta de consequências microssociais a partir de uma visão macrosociológica. Autores como Martuccelli (2007a; 2007b) e Lahire (2002) oferecem ferramentas importantes para reconstruir as articulações entre processos estruturais (urbanização, monetarização, precarização do trabalho etc.) e os modos de singularização.

1.1.3 Algumas ferramentas analíticas: suportes, provas, pontos de viragem e momentos críticos

Da “sociologia à escala dos indivíduos” de Martuccelli (2007b) são tomadas, especialmente, duas ferramentas analíticas de grande valor heurístico para compreender os processos de individuação: as noções de suporte e de prova.

Os suportes são elementos sociais (sujeitos, instituições, redes de significado) que têm a função ativa de amparar os seres e proporcionar-lhes condições de individualização. Dada a fragilidade biológica e a condição original de dependência, os seres humanos enfrentam desde cedo o desafio de “sustentar-se frente ao mundo”. Desde a Modernidade, “[...] o indivíduo tem que sustentar-se desde o interior. É o que nos assinalam os termos autonomia, independência, autocontrole, expressão” (MARTUCCELLI, 2007b, p. 39, tradução nossa). Nesse sentido, os suportes têm um papel ativo de sustentação social.

Martuccelli (2007a) buscou inspiração no existencialismo para construir essa dimensão da sua “Gramática dos indivíduos”, compreendendo os suportes como aquilo que permite que existamos enquanto indivíduos e respondamos ao “peso da existência”. Podem ser constituídos de relações, de ideias, de produtos, sejam eles de natureza material, social ou simbólica, incluindo aí suportes imaginários.¹⁴ Para um *workaholic*, o trabalho pode ser o suporte mais fundamental para sua existência, assim como um imaginário de sucesso pode sê-lo para um artista ou esportista em início de carreira, normalmente marcada por inúmeras dificuldades.

¹⁴ Os suportes não são unicamente materiais, podendo ser constituídos por crenças, projeções ou, ainda, por idealizações sobre si mesmos ou sobre os virtuais recursos com os quais os indivíduos supostamente contariam.

Do ponto de vista empírico, Martuccelli (2007b) salienta que não é possível estudar os suportes de forma totalmente objetiva, pois não são totalmente instrumentalizáveis como recursos ou capitais, dependendo de uma configuração ou ecologia pessoal a qual um conjunto específico de suportes se insere e se articula. Não são inteiramente objetivos, controlados e perceptíveis, existindo no meio de um “claro-escuro” – de alguma forma semiconscientes – e atuando de forma oblíqua e indireta.

No caso do campo artístico, tem-se um universo constituído por uma série de atividades que muitas vezes não são comercialmente sustentáveis, remunerações e vínculos profissionais precários e por um histórico de elitismo nos processos de educação e certificação profissional. De modo geral, a construção de suportes institucionais e familiares é decisiva para se constituírem enquanto indivíduos artistas.

Além de diversificados e difusos a uma primeira mirada, os suportes possuem legitimidade social diferente (por exemplo, o domínio da linguagem oral ou escrita; a inserção nos domínios das artes eruditas ou popular).

Muitas pessoas, por privilégios sociais e culturais, têm suportes tão legítimos que parecem invisíveis e naturais. Segundo Martuccelli (2007, p. 44, tradução nossa), “um sentimento constantemente validado socialmente reforça uma autoilusão”. Assim, uma maior dependência de auxílios públicos (serviços, benefícios sociais etc.) torna mais explícitos os elementos que os suportam. No entanto, paradoxalmente, os mais “necessitados” são os que mais se sustentam “desde o interior”, ou seja, apesar de demandarem apoio em maior quantidade, têm maior déficit de suportes.

Para os jovens artistas de origem popular que compõem o público aqui investigado – mais dependentes de apoio público na forma de instituições formadoras, patrocínios e projetos de fomento –, o papel dos suportes é bastante explícito e fundamental para a qualificação, inserção e permanência nesse incerto campo.

A outra dimensão central para o estudo também advém de uma tradição existencial de pensamento e traz a marca de uma tensão e de uma preparação para grandes desafios estruturais. Para Martuccelli (2007a, p. 148, tradução nossa), “todos os atores são confrontados com um sistema estandardizado de provas próprio da sociedade em que vivem”, sendo a vida, em si, uma grande prova.

Segundo Martuccelli (2007b, p. 83, tradução nossa), as provas seriam “desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos que os indivíduos estão obrigados a enfrentar no seio de um processo estrutural de individuação”. Se a noção de prova é vista como um conjunto estrutural de desafios relativo a

cada momento histórico e social, as respostas a tais desafios é que definirão que tipo de indivíduo será constituído. As provas oferecem um operador analítico que permite compreender a diversidade de experiências sociais e as tensões decorrentes dos muitos pertencimentos de idade, classe, gênero, raça, culturais e simbólicos e, principalmente, uma ligação entre o micro e o macro, entre a subjetividade e a estrutura.

As provas possuem algumas características fundamentais. A primeira delas é a sua dimensão narrativa, ou seja, “como os indivíduos percebem suas vidas submetidas a desafios e problemas específicos” (MARTUCCELLI, 2007b). A segunda característica aponta que uma prova pressupõe um tipo de indivíduo que se encontra obrigado, por razões estruturais, a enfrentar estes desafios (escolares, laborais, relacionais e de reputação). Por fim, as provas têm um caráter avaliativo e seletivo, que implica as possibilidades de falhar ou ter êxito diante delas.

Existem provas de ao menos dois grandes grupos: o daquelas ligadas às instituições que modelam os atores sociais (escolares, familiares, trabalho) e de outras relacionadas com a história, relações com os coletivos, com os outros e consigo mesmo.

As sociedades têm um número mais ou menos estandardizado de provas nos processos de individuação, com diferentes graus de formalização, das mais formalizadoras (ou formais) (escolares e laborais) até as menos (familiares), até outras de natureza intersubjetivas e existenciais (MARTUCCELLI, 2007b).

Martuccelli (2007b) propõe a seleção de um número relativamente reduzido, porém significativo de provas para se compreender contextualmente os modos de individuação uma sociedade. Através do trabalho de interpretação é possível se dar conta dos eventos singulares que tem o status de prova e a dimensão estrutural presente em depoimentos. Alguns “eventos ou momentos choque” permitem identificar (pelos indivíduos) até que ponto suas vidas e eventos foram condicionados por oportunidades estruturais.

Para fins deste estudo, serão abordadas sobretudo as provas familiares, escolares e laborais, decisivas para os processos de individuação da juventude. Nas provas familiares vive-se a tensão entre a obrigação moral para com os parentes e a fidelidade ética a si mesmo, envolvendo um jogo de negociações e confrontos entre valores e expectativas. As escolhas profissionais, ou mesmo os estilos de vida presentes no campo artístico, não raramente são fonte de tensão entre jovens e familiares. Diferentes estereótipos associam a vida artística à boemia, liberalidade excessiva, mas também à precariedade, imagens que tensionam aspirações e projeções de segurança e/ou sucesso frequentemente construídas pelas famílias para seus filhos.

Uma prova escolar é o resultado de uma tensão entre os processos de seleção social operado pela escola e a confiança institucional que a instituição transmite ou não para os atores. Num contexto de democratização do acesso ao ensino – tendendo à universalização das etapas iniciais – e de prolongamento das experiências de escolarização em diversos níveis, as provas escolares operam um processo de triagem social que não se restringe às certificações oficiais (diplomas). Estabelece-se nas atividades desenvolvidas (estudos, práticas, exames) e nas relações interpessoais cotidianas um complexo jogo que envolve a confirmação de “talentos” e habilidades, projeções de continuidade de estudos e de obtenção de trabalho.

Nas experiências educativas de nível médio, profissionalizante e superior, os processos de seleção são ainda mais tensos por participarem mais diretamente das transições para o mundo do trabalho e a mediação da pretendida inserção do jovem no “mundo adulto”.

Os estágios, audições, processos seletivos para ingresso em grupos e instituições ou submissões de projetos a editais são recorrentes entre jovens que experimentam o desafio da inserção profissional. As provas laborais, embora comumente marcantes, não são as únicas experimentadas no mundo do trabalho artístico, que também podem expor permanentemente seus profissionais ao crivo do público, da crítica, de educandos e educadores, além dos próprios pares, constituindo um constante jogo de avaliações decisivo para a construção de reputações e de redes de relações e reconhecimento.

Abordagens como as do “curso de vida” (*life course perspectives*) se interessam por temas como trajetórias, transições e pontos de viragem (*turning points*) (TERUYA; HSER, 2010; VINKEN, 2007),¹⁵ priorizando eventos regulares e/ou previsíveis como o casamento, a saída da casa dos pais, o ingresso no emprego etc., muitas vezes relacionados a normas de grupos etários ou sociais específicos. Outras pesquisas de cunho biográfico (THOMSON et al, 2002) preferem o termo *critical moments* (momentos críticos) para se referir a eventos e momentos também decisivos num percurso de vida, mas incluindo acontecimentos mais fortuitos como doenças e perdas familiares, envolvimento com drogas, gravidez inesperada, *bullying*, assunção de uma identidade sexual não hegemônica etc.

Nas pesquisas sobre curso de vida, um *turning point* é visto como uma mudança objetiva nos eventos de um percurso esperado, enquanto em pesquisas de cunho biográfico

¹⁵ Turning point “é um conceito-chave da abordagem desenvolvimental do curso de vida, distinguindo-se de uma mudança temporária ou de mera flutuação nos comportamentos” (TERUYA; HSER, 2010, p. 190, tradução nossa). Ele se refere a eventos que redirecionem uma trajetória de vida.

tais mudanças são mais complexas e subjetivas, relacionando-se a reinterpretações e transformações identitárias (REIMER, 2014).

Além disso, para muitos indivíduos, as situações críticas ou de mudança podem ser produto de uma sucessão de pequenos eventos e dos efeitos de uns sobre os outros, sem que correspondam exatamente àqueles momentos mais previsíveis e padronizados, como será possível perceber em algumas das trajetórias dos jovens entrevistados para este estudo.

Embora ambas as noções (pontos de viragem e momentos críticos) ofereçam um importante suporte para compreender a tensão entre regularidades e singularidades em percursos de vida, indicando alguns pontos de partida que podem orientar o fluxo de uma investigação no emaranhado de eventos que constituem uma biografia, Carrigan (2013, tradução nossa) atenta para o fato de que há uma “tendência para a diversificação de a experiência individual dar origem a uma autocompreensão individualizada de suas causas subjacentes”. Nesse caso, a busca por articular contextos de vida e contextos estruturais é assumida como uma referência essencial para o curso da investigação.

1.2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS

O objetivo central da pesquisa aponta para uma busca de compreender articulações entre experiências de formação artística e cultural e processos de inserção socioprofissional de jovens em diferentes setores artísticos de Salvador. Para isso, o trabalho requer a construção de estratégias que possam retratar tanto a complexidade do entorno que os envolve (a cidade, o bairro, as políticas públicas, as instituições formadoras, o mercado), quanto das experiências socializadoras atravessadas e marcadas por escolhas, suportes, provas e momentos críticos.

As definições teóricas apontam para uma articulação entre contextos estruturais e contextos de vida, e entre dimensões objetivas (posições sociais, recursos materiais e culturais) e subjetivas (sonhos, sentidos, indefinições) que constituem as trajetórias dos potenciais sujeitos da pesquisa. O desafio é como realizar isso do ponto de vista metodológico.

Em primeiro lugar, foi necessário reconhecer que as experiências em pauta foram desenvolvidas em instituições e contextos plurais. Além disso, a eleição de quatro diferentes setores artísticos, marcados por tradições e regras próprias em seus processos de formação e de organização enquanto campos profissionais, exigiu uma permanente atenção às tensões entre as singularidades e recorrências de eventos e processos.

Para investigar diferentes contextos empíricos caracterizados por quatro setores artísticos (música, dança, vídeo e fotografia), três instituições formadoras e dezenas de sujeitos, que se encontravam dispersos no que se refere ao local de moradia, de estudo e/ou de trabalho, foi preciso articular diferentes técnicas para a produção dos dados (questionário estruturado em plataforma *online* e difundido via redes sociais; entrevista em profundidade; coleta de informações sobre dados pessoais dos sujeitos e de suas formas de atuação profissional no campo artístico, principalmente por meio de redes sociais digitais).

Os quatro setores investigados são marcados por diferenças significativas, no que se refere ao valor dos diplomas, das relações entre capitais sociais, culturais, econômicos e corporais, das formas de inserção social e construção de reputações. Além disso, contemporaneamente, há também uma tendência crescente de maior permeabilidade e interpenetração entre as diferentes linguagens, constituindo campos de formação e trabalho cada vez mais híbridos e múltiplos.

O contexto empírico escolhido é repleto de singularidades ligadas às incertezas relativas aos talentos, reconhecimentos e duração das carreiras, e torna-se ainda mais complexo quando situado num país que apenas começa a traçar políticas para o setor e numa cidade contraditoriamente marcada pela riqueza cultural e enormes traços de desigualdades sociais.

Segundo Bell (2008, p. 15), “diferentes estilos, tradições ou abordagens usam métodos de coleta de dados distintos, mas nenhuma abordagem prescreve nem rejeita automaticamente qualquer método em particular”. Assim, no desafio de investigar contextos cada vez mais plurais e complexos, as ciências sociais têm empreendido um esforço de construir metodologias que permitam articular abordagens e técnicas oriundas de paradigmas e tradições diferentes. Termos como “métodos múltiplos”, “métodos mistos” e “triangulação” têm sido usados para se referir a esses exercícios de conjugação de diferentes perspectivas teóricas, de métodos quantitativos e qualitativos, de técnicas observacionais e discursivas, de fontes primárias e secundárias, ou ainda, entre diferentes atores (pesquisadores, informantes etc.) (DUARTE, 2009).

Os chamados métodos mistos (CRESWELL, 2007), que têm sido cada vez mais utilizados nas ciências humanas, dado o reconhecimento da complexidade de muitos dos problemas investigados, serviram como inspiração para o delineamento do estudo. Eles possibilitam diferentes formas de articulação dos dados quantitativos e qualitativos, que podem ser produzidos sequencialmente ou simultaneamente ou ainda ter a prioridade de uma abordagem sobre a outra.

Durante a investigação, para produzir dados contextuais sobre as políticas públicas, instituições formadoras, mercados e sujeitos, foi preciso lançar mão de uma metodologia híbrida, que embora de cunho predominantemente qualitativo, utilizou e produziu dados quantitativos.

Nas metodologias qualitativas não existe um único modelo para conduzir os estudos. As pesquisas dessa natureza são frequentemente personalistas, isto é, trazem de forma clara as marcas dos pertencimentos dos pesquisadores (implicação, formação, status), bem como seus interesses e capacidades teóricas, técnicas e políticas de conduzir a investigação (STAKE, 2011).

Kincheloe e Berry (2007) e Denzin e Lincoln (2006) apresentam a ideia do pesquisador qualitativo como um *bricoleur*, um sujeito capaz de lidar com o que “tem às mãos”, um confeccionador de colchas de retalho ou o montador de imagens no processo de produção cinematográfica.

Seu caráter interpretativo e situacional reforça o papel que o contexto e as interações desempenham na construção das singularidades e sentidos das experiências dos sujeitos, requerendo parcimônia e cuidado em eventuais comparações.

A perspectiva de pesquisa qualitativa adotada é compreendida como

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Já os dados quantitativos foram obtidos sobretudo por meio do *survey online* realizado com egressos dos cursos profissionalizantes. Tais informações, de natureza descritiva, permitiram identificar a distribuição populacional de variáveis como escolaridade, sexo, idade, local de moradia e profissão entre os jovens, mas não compreender de forma mais minuciosa como elas atuam em contextos específicos.

Também foram utilizados dados estatísticos de fontes secundárias por meio de consulta a bases de informações, estudos empíricos e relatórios oficiais sobre o mercado cultural, a formação e a atuação profissional na área artística, produzidos por entidades públicas como Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Ministério da Cultura (MinC) e Secretária de Cultura do Estado da Bahia (Secult), que contribuíram para situar os achados específicos dentro de quadros mais amplos.

A variedade das fontes empíricas disponíveis exigiu também o uso de instrumentos, técnicas e tecnologias múltiplas para a interpretação dos dados, incluindo a utilização de softwares para organização e análise de informações, como *IBM SPSS Statistics* e o *Atlas Ti*.

De forma semelhante ao que ocorreu durante o processo de investigação, em cada uma das etapas descritas a seguir buscou-se apresentar e refletir sobre as escolhas feitas. Assim como propõe Pais (2003), optou-se por não formular uma grande hipótese inicial, para ir seguindo as pistas do campo, através da formulação de perguntas e pequenas conjecturas construídas indutivamente.

O percurso da pesquisa empírica foi organizado em torno das seguintes etapas:

- a) visitas e seleção das instituições formadoras, visando conhecer a realidade das escolas e levantar dados sobre a oferta dos cursos e os alunos egressos, acompanhada de conversas e entrevistas com coordenadores e educadores;
- b) seleção dos cursos e egressos que participariam da pesquisa;
- c) aplicação de questionário *online* visando obter informações sobre o perfil geral dos egressos (realizado de agosto de 2014 a janeiro de 2015);
- d) tabulação dos dados quantitativos (outubro de 2014 a fevereiro de 2015);
- e) pré-seleção de 15 sujeitos para a etapa de entrevistas em profundidade, que posteriormente foram reduzidos para 9 (dezembro de 2014 a janeiro de 2015);
- f) realização das entrevistas (janeiro de 2015 a novembro de 2016);
- g) análise dos dados qualitativos (julho de 2015 a novembro de 2016).

1.2.1 Visita e seleção das instituições formadoras

A opção por focar em cursos com propostas profissionalizantes concomitantes ou subsequentes ao nível médio deu-se ainda nas etapas iniciais de elaboração do projeto de pesquisa, por duas razões principais. A primeira refere-se à relativa escassez de cursos dessa natureza no país, que são não apenas mais recentes, como também menos numerosos do que as graduações na área artística. A segunda está ligada ao caráter “inclusivo” desses cursos, que têm contemplado, principalmente, jovens oriundos de classes populares, oferecendo não apenas qualificação artística e profissional, mas também contribuindo para a preparação para a inserção em cursos de nível superior, que costumam exigir a submissão dos candidatos a testes de habilidades específicas.

No início de 2014 foram contatadas as quatro instituições que têm ofertado cursos profissionalizantes em artes, na cidade: a Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da

Bahia (Funcab), o Centro de Educação Profissional – Artes e Design (CEEP), o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN) e a Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia.¹⁶

Após o contato inicial com gestores das escolas, entre os meses de fevereiro e julho de 2014, foram realizadas visitas e conversas com educadores, coordenadores e diretores. O objetivo desses encontros estava voltado não apenas para obter informações sobre egressos (número de estudantes matriculados e concluintes nos últimos anos), mas também para conhecer as trajetórias das instituições, as propostas políticas e pedagógicas, currículos, relações entre formação e mercado de trabalho, os perfis docentes, a realidade sociocultural dos discentes e o destino deles após o período de formação. Tais encontros foram realizados de maneira informal na maioria das ocasiões, e apenas quatro dos profissionais tiveram suas conversas efetivamente gravadas e transcritas.¹⁷

As quatro instituições inicialmente contatadas possuem históricos, naturezas e propostas significativamente distintas, como pode ser notado no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das instituições que ofertam cursos profissionalizantes em artes

Instituições	Ano de fundação	Localização	Natureza	Cursos ofertados de 2008 a 2013
CEEP	2004	Nazaré	Escola pública vinculada à rede estadual de educação básica	Cursos Técnicos: - Instrumento Musical - Documentação Musical - Regência - Restauro e Conservação - Artes Visuais - Produção Cultural
EDF	1984	Pelourinho	Escola pública vinculada à Secretaria Estadual de Cultura	Cursos Técnicos: - Bailarino para corpo de baile (1998-2008) - Recreação coreográfica (1998-2008) - Técnico em dança (desde 2008)
Kabum	2004	Pelourinho	Escola ligada à ONG Cipó – Comunicação Interativa	Cursos: - Design Gráfico - Vídeo - Fotografia - Computação Gráfica
CEDMN	1992	Canela	Escola pública vinculada à rede estadual de educação básica	Cursos Técnicos: - Instrumento musical - Arte dramática

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

¹⁶ As instituições investigadas serão identificadas, a partir daqui, pelas seguintes expressões e abreviaturas: Centro de Educação Profissional – Artes e Design (CEEP), Escola de Dança da Funcab (EDF); Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN) e a Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia (Kabum).

¹⁷ Os educadores cujas conversas foram gravadas são: Ricardo (professor de práticas de violão e teoria e percepção musical) e Lorena (professora de percussão, percepção musical e prática de conjunto), do CEEP; Daniela (professora do eixo Desenvolvimento Pessoal e Social), da Kabum; e Maria Paula (professora de balé clássico), da EDF. Todos os nomes utilizados são fictícios, visando garantir o anonimato dos participantes.

O processo de seleção dos sujeitos da pesquisa foi precedido por um trabalho de reconhecimento das características dos cursos ofertados a fim de garantir um grau significativo de semelhança entre as propostas de formação no que se refere à duração, aos objetivos e aos públicos-alvo.

A proposta de pesquisa inicialmente elaborada englobava ex-alunos das áreas de dança, música, fotografia, vídeo e teatro. No entanto, foi identificado que o CEDMN formara sua primeira turma de Artes Dramáticas apenas no final de 2014, o que não permitiria estabelecer paralelismo com as demais instituições, que possuem mais tempo de experiência. Além disso, como o CEEP já oferecia cursos na área de música, também optou-se por excluir os egressos do CEDMN, permanecendo no estudo os seguintes cursos e respectivas instituições formadoras: EDF (curso técnico em dança); CEEP (cursos técnicos em instrumento musical, regência e documentação musical) e Kabum¹⁸ (cursos de vídeo e dança), por estarem mais próximos ao campo artístico do que as formações em Design Gráfico e Computação Gráfica, também ofertados pela escola.

Desse modo, foi definido que a seleção de participantes se concentraria em sujeitos que tivessem concluído seus cursos no período de 2008 a 2013, uma vez que todas as instituições formaram turmas nesse intervalo de tempo. A partir daí, foi solicitado às escolas listagens com nomes dos estudantes formados para que fosse iniciado o processo de localização deles.

1.2.2 Oferta de vagas, quadro de formados e seleção dos participantes

Entre 2008 e 2013, as três instituições selecionadas ofereceram aproximadamente 880 vagas, sendo 380 delas nas áreas de instrumento musical, regência e documentação musical, 340 em dança e 160 em vídeo e fotografia.

No mesmo período foram formadas 361 pessoas nos quatro cursos selecionados, o que representa um percentual geral de conclusão de 41,2%, ou seja, mais da metade dos alunos evadiu ou interrompeu a formação, conforme detalhamento apresentado na Tabela 1.

¹⁸ A Kabum, mesmo não sendo uma instituição de educação profissional *stricto sensu*, estava passando por um processo de avaliação e credenciamento para se tornar uma escola técnica, quando teve suas atividades encerradas, no final de 2015.

Tabela 1 – Universo de alunos formados em cursos profissionalizantes em artes (2008-2013)

Ano/ Sem	CEEP			EDF			Kabum		Total
	Inst. Musical	Regência	Docum. musical	Dançarino	Coreógrafo	Dança	Vídeo	Fotografia	
2008	5	-	-	9	14	-	17	20	65
2009.1 ⁽¹⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2009.2	11	-	-	-	-	-	-	-	11
2010.1	-	-	-	-	-	18	16	17	51
2010.2	8	-	-	-	-	8	-	-	16
2011.1	19	-	-	-	-	15	-	-	34
2011.2	12	-	5	-	-	10	19	18	64
2012.1	4	-	-	-	-	26	-	-	30
2012.2	10	7	4	-	-	-	-	-	21
2013.1	-	-	-	-	-	13	-	-	13
2013.2	12	-	6	-	-	6	14	18	60
Subtotal	81	7	15	9	14	96	66	73	-
Total		103			119			139	361

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelas instituições dos egressos.

(1) O ano de 2009 foi um período de transição e adequação da estrutura e currículo das escolas às novas diretrizes da Educação Profissional. No mesmo ano, a Kabum passou oito meses sem sede própria para realizar atividades.

O elevado percentual de evasão ou interrupção dos cursos de 58,8% é bastante diverso entre as três instituições. Os egressos das duas escolas públicas apresentaram taxas de evasão significativamente maiores, sendo de 65,0% nos cursos de dança e de 72,9% em música, contra apenas 13,1% nas áreas de vídeo e fotografia, como ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Relação entre número de ingressantes e de formados entre os anos de 2008 e 2013 nos cursos técnicos de artes oferecidos pelo CEEP, EDF e Kabum

	CEEP			EDF			Kabum		Total
	Instr. musical	Regência	Doc. musical	Dançarino	Coreógrafo	Dança	Vídeo	Fotografia	
Ingressantes	300	20	60	25	25	290	80	80	880
Formados	81	7	15	09	14	96	66	73	361
Taxa de evasão (%)		72,9			65,0			13,1	58,9

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelas instituições dos egressos.

Uma discussão mais detalhada sobre as razões da existência de taxas tão díspares de evasão é apresentada na seção 2.5, que aborda os modelos de formação das três escolas.

1.2.3 O *survey online*

A pesquisa empírica foi iniciada com um *survey online*, buscando identificar características mais gerais dos egressos dos cursos profissionalizantes em artes que

permitissem construir um perfil deles em aspectos como estado civil, cor, local de moradia e condição de habitação, formação continuada e superior, experiências profissionais e condições de trabalho.¹⁹

A decisão de realizar um *survey online* se deu por duas razões principais. Primeiro pela praticidade de poder acessar sujeitos que se encontram dispersamente vivendo, estudando e/ou trabalhando em diferentes bairros, cidades, estados ou mesmo países. A outra justificativa emergiu a partir dos primeiros contatos com as instituições e seus agentes, que sempre pontuavam a marcante presença desses sujeitos nas redes sociais virtuais.

A primeira versão do questionário foi substituída por um instrumento mais enxuto deu-se por considerar que a maior parte dos jovens tem acessado a internet utilizando dispositivos móveis de comunicação, em especial *smartphones*. Nesse caso, considerando a rapidez e, muitas vezes, a fugacidade das relações que os jovens estabelecem com a informação digital, o instrumento precisou passar por dois momentos de reformulação na direção de uma versão final, em que algumas informações relevantes tiveram que ser simplificadas ou mesmo suprimidas, no intuito de garantir uma interface mais leve questões mais fáceis de serem respondidas.

A estratégia para estabelecer contato com os egressos das instituições selecionadas foi o envio de uma mensagem *inbox* pelo *Facebook*, na qual o pesquisador e a proposta de investigação eram sucintamente apresentados.

Dentre os 361 formados pelas instituições, foram localizados 307 perfis dos sujeitos no *Facebook*, correspondente a 85,0 % do total de formandos, utilizando apenas as listas com os nomes dos concluintes que foram fornecidas pelas instituições. Tal busca muitas vezes foi árdua, já que nem sempre os jovens utilizam seus nomes reais nos perfis da rede social. Outras pessoas casaram-se e mudaram os sobrenomes; algumas utilizam nomes artísticos ou apelidos. Além disso, considerando que o pesquisador era uma pessoa desconhecida para a quase totalidade dos sujeitos, foi necessário fazer algumas solicitações de amizade na rede social a fim de estabelecer conversas prévias de esclarecimentos sobre a investigação com alguns participantes.

Para todos eles foi enviada uma mensagem privada, convidando-os a responder o questionário, mediante o envio do *link* que direcionava para a plataforma *Jotform* (Apêndice A).

¹⁹ O questionário não continha informações sobre renda individual ou familiar. A decisão de não incluir esse tema deu-se, principalmente, devido a um entendimento de que a questão poderia trazer algum constrangimento aos respondentes, que poderiam sentir-se identificados no processo de preenchimento das respostas. Essa opção deixou uma lacuna importante para a composição do perfil socioeconômico dos jovens.

Após essa etapa de recrutamento e contato com os egressos, foi possível obter informações sobre 220 sujeitos, com idades entre 18 e 44 anos. Além do uso dos dados obtidos com o *survey*, em alguns casos, foi necessário sites de referências profissionais como *Escavador e LinkedIn*, que ajudaram a completar eventuais lacunas de informação, como idade, ocupação e local de trabalho.

Para fins de análise, no entanto, foi feito um recorte etário contemplando apenas sujeitos que tivessem entre 18 e 31 anos de idade, no momento da coleta das informações, perfazendo um total de 209 sujeitos, universo com o qual a pesquisa se desenvolveu.

Os questionários respondidos através de formulários inseridos na plataforma *Jotform* foram compilados e exportados para uma planilha do *Excell*. Tais informações foram posteriormente importadas e organizadas, com as devidas adaptações, utilizando o *software IBM SPSS Statistics*, versão 17. As respostas abertas foram categorizadas e reinseridas no banco de dados para possibilitar análises mais articuladas de informações quanti-quali. As análises quantitativas apoiaram-se apenas em estatísticas descritivas (frequências, percentuais e cruzamentos de variáveis).

Essa etapa da investigação permitiu traçar um quadro mais amplo sobre os egressos, especialmente sobre seus destinos profissionais, uma vez que já havia uma intenção de selecionar jovens que persistiram no campo artístico após saírem dos cursos profissionalizantes. A partir daí foi possível selecionar um número restrito de sujeitos que pudessem, através da multiplicidade de seus processos de socialização e inserção profissional, apontar para a singularidades dos processos de individualização contemporâneos no setor artístico, na fase intensiva de análise, retratadas nas seções 3, 4 e 5.

Os dados quantitativos também serviram de apoio para confrontar as experiências individuais com o universo mais amplo dos demais egressos, permitindo localizar os perfis individuais no interior de um cenário mais estrutural.

1.2.4 Características gerais da amostra

O perfil geral da amostra (Tabela 3), obtido por meio do *survey online*, aponta que as idades dos participantes variam entre 18 e 31 anos, com média etária de 24,7 anos, com grande concentração nas faixas de 20 a 24 anos (44,8%) e 25 a 29 anos (40,0%).

Tabela 3 – Distribuição de frequência e percentuais de faixas etárias dos egressos (n = 203)

Faixas de idade	N	%
18 a 19 anos	10	4,9
20 a 24 anos	91	44,8
25 a 29 anos	81	40,0
30 a 31 anos	21	10,3
Total	203	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

No entanto, quando comparadas por cada curso, nota-se a presença de dois grupos de perfis etários bem definidos, com os cursos de música e dança, com médias superiores, de 26,9 e 26,5 anos, respectivamente, enquanto fotografia e vídeo têm médias etárias também muito semelhantes, em torno dos 22 anos de idade. O próprio perfil de entrada determinado pela Kabum ajuda a explicar tal diferença, já que define um teto de 20 anos como limite para o ingresso na escola.

Tabela 4 – Distribuição de médias de idade e desvios-padrões por área de formação (n = 203)

Cursos	Música	Dança	Fotografia	Vídeo	Total
Média					
Idade (em anos)	26,9	26,5	22,1	22,3	24,7
Desvio-padrão	3,47	2,97	2,03	2,44	3,57

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

O primeiro grupo também apresenta composição etária mais heterogênea, sendo comum o ingresso de pessoas com mais experiência profissional na escola, incluindo alunos graduados ou cursando nível superior.

Na distribuição dos egressos dos quatro cursos por sexo, percebe-se a grande desigualdade em todos eles. Na amostra geral, 81 (39,3%) são do sexo masculino, enquanto 125 (60,7%) do feminino, sendo que os homens são maioria apenas entre os egressos de música, correspondendo a 81,4% do total.²⁰ Já os cursos de fotografia e dança possuem os maiores percentuais de egressos do sexo feminino, com 79,1% e 72,2%, respectivamente.²¹

²⁰ Analisando dados do IBGE/PNAD de 2003 a 2011, Segnini (2014b) identifica que, no período, o percentual de profissionais da música do sexo masculino permaneceu quase inalterado, com redução de 87% para 85%.

²¹ A fraca presença de homens no curso de dança tem mudado gradativamente. No processo seletivo para a formação profissional da Funceb, em 2015, foram selecionados 58,3% de sujeitos do sexo masculino e, em 2016, 40%.

Tabela 5 – Distribuição de frequência e percentuais de sexo dos egressos (n = 206)

Sexo	Cursos									
	Música		Dança		Fotografia		Vídeo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Masculino	35	81,4%	20	27,8%	9	20,9%	17	35,4%	81	39,3%
Feminino	8	18,6%	52	72,2%	34	79,1%	31	64,6%	125	60,7%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

A composição racial dos egressos aproxima-se do perfil racial da cidade de Salvador, que é composta por 27,40% de pretos e 51,83% de pardos, totalizando 79,23% de negros (IBGE, 2011a), como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição de médias e frequências da composição racial dos egressos (n = 206)

Cor	N	(%)
Preta	106	52,2%
Parda	76	37,4%
Branca	18	8,9%
Outra	3	1,5%
Total	203	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

Tais dados apontam para o perfil inclusivo das instituições,²² que têm como público 89,6% de negros, algo que ainda não se repete com a mesma intensidade no ensino superior em cursos correlatos a tais áreas na Universidade Federal da Bahia, por exemplo, mesmo após quase uma década de adoção de políticas de ações afirmativas. Em 2010, aproximadamente 74,8% dos estudantes ingressantes na UFBA eram de não brancos, embora com maior concentração em cursos de menor prestígio social e concorrência mais baixa (SANTOS; MASCARENHAS, 2013).

Com relação ao estado civil e aos arranjos domiciliares dos participantes da pesquisa, nota-se que o número de jovens solteiros ultrapassa os $\frac{3}{4}$ do total, com 75,5%, e um significativo percentual de jovens vivendo com pais e parentes (63,8%).

²² Segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2011a), 50,7% da população brasileira declararam-se preta ou parda, naquele momento. Os mesmos dados analisados por Segnini (2014b) e relacionados ao setor de trabalho artístico apontam uma percentual de 50,8% de pretos e pardos entre profissionais da música no Brasil. Já em Salvador, aproximadamente 84,8% da população se declaram não branca.

Tabela 7 – Distribuição de médias e frequências de estado civil dos egressos (n = 200)

Estado civil	N	(%)
Solteiro(a)	151	75,5%
Casado(a)	39	19,5%
Outros	10	5,0%
Total	200	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

Tais dados acompanham uma tendência indicada pela Síntese de Indicadores Sociais, baseado na PNAD e elaborada pelo IBGE (2015a), que aponta um crescimento das taxas de jovens que viviam na casa dos pais, mesmo nos anos finais da juventude. Em 2014, 24,3% das pessoas com idade entre 25 a 34 anos estavam nessa condição, com predomínio de jovens do sexo masculino e com maiores níveis de escolaridade. Algumas hipóteses explicativas para tal condição não podem ser confirmadas pelo tipo de informação produzida pela PNAD, mas apontam para fatores como a necessidade dos jovens prolongarem seus estudos, a dificuldade em conquistar autonomia financeira, mas também a praticidade e o alento que encontram na casa dos genitores (COBO; SABÓIA, 2010; GALLAGHER, 2013). Já os egressos dos cursos investigados situam-se em um intervalo etário mais jovem e amplo (18 a 31 anos) e apresentam taxas bastante elevadas de coabitação com os pais, aproximando-se dos 60%.

Tabela 8 – Distribuição de médias e frequências dos arranjos domiciliares dos egressos (n =141)

Com quem mora	N	(%)
Com companheiro/a	31	22,0%
Com os pais	84	59,6%
Com parentes	6	4,3%
Sozinho	10	7,1%
Outros	10	7,1%
Total	141	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

Por fim, com relação ao local de moradia dos egressos, 118 (72,3%) vivem em bairros da capital considerados “periféricos”, com destaque para o Subúrbio Ferroviário, onde vivem 29 jovens da capital (20,6%), e para a região do Nordeste de Amaralina e da Santa Cruz, com 18 (12,8%). A elevada presença de moradores dessas regiões deve-se, sobretudo, à Kabum recrutar a maioria do seu público nesses bairros e ter originalmente funcionado no Nordeste de Amaralina.

Tabela 9 – Distribuição de médias e frequências dos participantes, por local de moradia (n = 141)

Onde mora	N	(%)
Exterior	6	4,3%
Outros estados	5	3,5%
Outras cidades	3	2,1%
Cidades da região metropolitana	7	5,0%
Salvador (bairros periféricos)	102	72,3%
Salvador (bairros centrais e/ou regiões mais “nobres”)	18	12,8%
Total	141	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

Sete jovens vivem em cidades da Região Metropolitana de Salvador: três em Camaçari, três em Lauro de Freitas e um em Mata de São João. Destes, apenas um está totalmente fora do campo artístico, enquanto outros desenvolvem trabalhos no ensino de artes e/ou ligados a grupos artísticos locais.

Em outras cidades do estado da Bahia vivem apenas três jovens: dois em Porto Seguro, que não trabalham na área artística, e um em Feira de Santana, onde desenvolve trabalho de dança e canto em escolas e projetos sociais.

Dos seis que vivem no exterior, quatro são egressos do curso de dança, sendo que duas vivem na Turquia e trabalham num clube/resort como dançarinas e recreadoras, um vive na China, atuando numa Companhia de Dança Folclórica, e uma vive na França, está casada e trabalha como professora de dança. Os outros dois são egressos da Kabum: um jovem que vive no País Basco e trabalha numa TV local; e uma jovem que vive na Noruega, está casada e estuda engenharia de petróleo e gás.

Vivendo em outro estado, temos duas jovens dançarinas, que atuam em espetáculos de grande porte, como no musical “O Rei Leão” (São Paulo) e “Chacrinha, o musical” (Rio de Janeiro); um músico, que vive na capital paulista e estuda canto numa escola especializada; e dois egressos do curso de vídeo, sendo que uma vive e estuda artes plásticas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e o outro vive no interior do Rio Grande do Sul, trabalhando como padeiro.

1.2.5 As entrevistas e suas análises

Se na etapa inicial da investigação, desenvolvida por meio de um *survey online*, a exigência de empatia já foi necessária para a “conquista” dos sujeitos que teriam que informar dados pessoais a alguém que não conheciam, nos momentos seguintes, que implicaram

contato mais direto para a realização de entrevistas, o estabelecimento de relações de confiança se intensificou.

Segundo Norbert Elias (1994), para se penetrar nos mistérios da vida social há de se levar em conta que a maior parte dos fenômenos sociais é acessível apenas à compreensão. Nesse sentido, ao traçar os percursos metodológicos para um estudo que visa conhecer um campo complexo como o da formação artística, inspirações epistemológicas e metodológicas abertas e processuais, como a *bricolage*, de Kincheloe e Berry (2007), são importantes para garantir flexibilidade, criatividade e dialogia no processo de pesquisa.

Para a etapa de contato mais próximo com os jovens participantes da investigação, busquei tomar algumas precauções iniciais. Quando se desenvolve pesquisa com jovens, o pesquisador muitas vezes se depara com as tensões inerentes aos contatos intergeracionais e aos estereótipos que marcam as representações sobre o ser jovem. Esses elementos favorecem resistências ao ato de conhecer, constituindo aquilo que Ardoino, Barbier e Giust-Desprairies (1998, p. 68) denominam de negatricidade, que seria “a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contraestratégias aquelas [estratégias] das quais se sente objeto”.

As referências positivas que os egressos selecionados construíram em relação às instituições profissionalizantes contribuíram para a existência de um clima favorável aos encontros e para se falar sobre as experiências formativas. Na maioria das entrevistas, o tema mais “delicado” foi a questão da remuneração, embora não tenha havido recusas a abordar o assunto. Em algumas situações, era evidente a dificuldade de realizar os cálculos de composição das rendas, muitas vezes provindas de fontes variadas e intermitentes, o que também constituiu um importante dado de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas distintas: a primeira aconteceu de janeiro a setembro de 2015, e tinha como referência o roteiro de entrevista (Apêndice B). Os encontros tiveram duração entre 1h 30min e 3h, e, em alguns casos, foi necessário dividi-los em dois momentos, para que não se tornassem cansativos para os entrevistados. A segunda etapa de entrevistas foi realizada em novembro de 2016 e tinha como objetivo obter esclarecimentos sobre eventuais contradições ou lacunas encontradas nos depoimentos e, principalmente, saber que mudanças ocorreram em suas vidas desde os primeiros contatos até a etapa final da investigação.

A tabulação dos dados quantitativos, feita na etapa anterior, permitiu a construção de um panorama geral do conjunto da amostra. A partir daí, dentre os 209 sujeitos da pesquisa, foram pré-selecionados 15 sujeitos que tivessem inseridos de modo mais direto em suas áreas

de formação, mas que também tivessem construído diferentes trajetórias de formação artística (na escola, na família, em projetos sociais ou em igrejas) e inserção profissional (como artistas, técnicos, professores, produtores etc.), garantindo assim uma diversidade de percursos.

Buscou-se estabelecer uma relativa paridade de gênero, mesmo considerando que apenas o curso de música possuiu mais estudantes do sexo masculino do que feminino. No entanto, justamente nesse segmento não foi possível entrevistar uma mulher. Dentre as poucas jovens formadas pelo CEEP, e do ainda menor número daquelas que investiram na carreira artística, só foi possível contatar duas musicistas, mas que por diferentes razões não puderam participar do estudo.

Dentre os pré-selecionados, 12 deles foram contatados diretamente, mas alguns não puderam participar do estudo por não terem disponibilidade de tempo ou estarem fora de Salvador no período estipulado. Efetivamente foram entrevistados 9 jovens, sendo 4 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Considerou-se que os mesmos seriam capazes de apresentar minimamente uma diversidade de trajetórias de formação e trabalho, devotando maior atenção à exemplaridade dos casos do que à sua representatividade em relação ao todo.

Para essa etapa da investigação foi construído um roteiro de entrevista de caráter semiestruturado (Apêndice B), organizado em blocos temáticos, articulando perguntas disparadoras, seguidas de questões de aprofundamento que seriam utilizadas dependendo da necessidade e do fluxo da interação com os entrevistados.

O roteiro de entrevista foi pensado com o propósito de auxiliar a condução do trabalho em dois momentos distintos: o primeiro focado nas experiências de formação, e o segundo, nas de trabalho. A primeira etapa compreendeu seis blocos temáticos de perguntas sobre: 1) apresentação e caracterização geral dos participantes; 2) origem do interesse pela arte; 3) experiências de socialização artística na família; 4) papel da educação formal; 5) papel dos espaços de educação não formal (igreja, bairro, projetos sociais); e 6) a profissionalização artística. A segunda etapa, contou com quatro blocos de perguntas: 7) a inserção profissional; 8) experiências e condições do trabalho artístico; 9) relações com as artes; e 10) perspectivas de futuro.

Nesse estudo, a construção de um roteiro semiestruturado relativamente extenso e aparentemente marcado por uma linearidade cronológica dos temas e eventos não reflete a forma bastante livre que caracterizou a condução das entrevistas, a partir da emergência de temáticas de interesses dos sujeitos da pesquisa. Concordando com Veiga e Gondim (2001, p. 5), “a entrevista em profundidade tem um caráter subjetivo, o que torna necessário que toda

interpretação deva levar em consideração a perspectiva da pessoa analisada”. Ainda assim, durante os contatos, buscou-se, de maneira dialógica, localizar nos depoimentos os principais suportes com que contavam, as provas e momentos críticos que constituíram seus processos de formação e inserção profissional.

Embora não haja um consenso acerca das características definidoras desse tipo de entrevista, existe uma concordância geral acerca do seu caráter discursivo e duração mais prolongada em relação à maioria das outras modalidades. Silva (2005, p. 71) entende que

[...] a técnica de entrevista em profundidade deve ser iniciada com perguntas de caráter mais concreto, fatuais e relacionadas às experiências cotidianas dos sujeitos, para gradativamente passar a perguntas que envolvam reflexões mais abstratas e julgamentos. As perguntas são formuladas exatamente para ir além da espontaneidade em direção ao que, por várias razões, não é comumente dito.

Nesse sentido, a condução das interações com os entrevistados também tomou como inspiração a proposta de “entrevista compreensiva” (FERREIRA, 2014), que busca combinar algumas técnicas dos modalidades semiestruturadas com outras de caráter mais aberto e não-diretivo, mas sem tratar o entrevistado como mero informante. Segundo Ferreira (2014, p. 986), “o entrevistador tem o papel de fazer entrever e fazer emergir o ponto de vista a partir do qual o entrevistado, ele próprio, se coloca perante determinados tópicos”.

Para realização das entrevistas, os contatos foram feitos inicialmente pelo *Facebook* ou por e-mail, buscando conciliar o tempo necessário para os encontros nas agendas dos participantes. Em alguns casos, os encontros tiveram que ser remarcados mais de uma vez, devido ao surgimento de demandas de trabalho para os entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em espaços públicos (bibliotecas, universidades, escolas), à exceção de uma delas, que ocorreu na área externa da residência do participante. Os encontros aconteceram em duas etapas, sendo a primeira realizada no período de janeiro a setembro de 2015, com o objetivo de contemplar as questões previstas nos dois blocos do roteiro, relacionadas à formação e à inserção profissional dos jovens. Em alguns casos, foi necessário dividir o processo em dois momentos, a fim de evitar o cansaço dos entrevistados. Para cada jovem, a duração das entrevistas variou entre 1h45min e 3h05min. A segunda etapa foi realizada já nos momentos finais de análise de dados e escrita da tese, no mês de novembro de 2016, com objetivo de complementar lacunas e esclarecer eventuais dúvidas e contradições identificadas nos primeiros depoimentos, além de permitir fazer um balanço sobre as mudanças ocorridas em seus percursos de vida após as entrevistas iniciais.

No intervalo entre as duas etapas, foi mantido contato com a maioria dos entrevistados, além de acompanhá-los nas redes sociais e assistir alguns espetáculos, vídeos e mostras artísticas que produziram ou participaram.

As conversas foram registradas com o uso de gravadores digitais e posteriormente transcritas integralmente pelo investigador e por mais um profissional da área. Buscou-se manter a máxima fidelidade às falas originais, realizando apenas pequenos ajustes nos textos transcritos, excluindo expressões repetidas ou redundantes, que não tivessem sentido de ênfase às ideias, e corrigindo algumas palavras ou expressões que, quando discordantes da norma culta, pudessem estereotipar os discursos dos sujeitos.

Após leitura intensiva das transcrições, foram construídas categorias analíticas que retratassem as temáticas contidas no roteiro de entrevista, mas que também incluíssem outras questões que emergiram durante as conversas.

A organização das informações qualitativas obtidas nessa etapa de estudo foi feita seguindo dois procedimentos principais; um de caráter mais longitudinal e outro, transversal. No primeiro, de cunho mais biográfico, buscou-se construir perfis sociográficos dos entrevistados (vide seção 3) que retratassem suas trajetórias, entendidas como uma “série de posições sucessivamente ocupada por um mesmo agente (ou mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2006, p. 189).

No entanto, para conhecer uma trajetória é preciso levar em consideração os estados do campo em que ela se desenrolou (agentes, regras, configurações etc.) (BOURDIEU, 2006). Essa contextualização é apresentada na seção 2, que aborda a estruturação dos setores artísticos na cidade de Salvador, em termos de indicadores socioeconômicos, políticas públicas de cultura e de educação e dos mercados de trabalho. Com isso, foi possível estabelecer uma relação dialógica entre contextos estruturais e de vida.

A partir daí, o desenho dos perfis foi feito mediante um processo de “edição” dos diferentes momentos e eventos da vida de cada um dos nove entrevistados, com destaque para aquelas situações relacionadas às experiências de socialização artística nos âmbitos da família, do bairro, da igreja, da escola, de projetos sociais, de instituições de formação artística e de trabalho, além dos processos de inserção profissional. Com isso, fica explícito não se tratar de uma história de vida pelo caráter sintético e temático que foi impresso na construção dos perfis.

Do ponto de vista teórico e metodológico, a abordagem dos retratos sociológicos (LAHIRE, 2004) foi uma inspiração, muito embora a construção dos perfis se basearam em

entrevistas menos exaustivas do que as propostas por Lahire. Da proposição desenvolvida pelo autor, foram incorporados elementos como o cuidado na delimitação dos universos de socialização e das pessoas e práticas que compuseram estes, a atenção às atividades de sociabilidade e ao caráter dinâmico das disposições, que podem ser inibidas, ativadas ou transformadas, especialmente em momentos de crise ou de provação.

Um segundo procedimento metodológico contribuiu para o desenho dos perfis, mas foi fundamental, sobretudo, para a construção das análises transversais procedidas nas seções 4 e 5, sobre as experiências de socialização artística e de trabalho. Essa etapa consistiu na criação de uma Unidade Hermenêutica no *software* Atlas Ti, com todas as entrevistas transcritas e as categorias criadas. Estas foram associadas a códigos, permitindo a indexação de trechos dos depoimentos aos indicadores previamente criados. Por fim, foram gerados relatórios de citações organizados por categorias, o que possibilitou a realização de análises transversais dos temas abordados em cada um dos perfis de entrevistados selecionados.

1.2.6 Caracterização dos jovens selecionados para entrevista

Antes de apresentar, de forma detalhada, os percursos de cada um dos jovens entrevistados, foi elaborado um quadro que sintetiza algumas das principais variáveis que caracterizam os selecionados, em termos de idade, atividade profissional dos pais, locais de nascimento e moradia, condição de coabitação, curso superior e atuação profissional.

No decorrer do texto, os nove sujeitos dos quatro setores pesquisados serão identificados por nomes fictícios, seguido da idade e de uma abreviatura do nome de cada área de formação e atuação: Ismael (30, MUS), Diego (29, MUS), Sidinei (29, DAN), Lia (26, DAN), Iara (27, DAN), Murilo (27, VID), Maria (27, VID), Larissa (23, FOT) e Carina (26, FOT).

Quadro 2 – Perfil resumido de algumas características sociodemográficas dos jovens entrevistados

	Música		Dança			Vídeo		Fotografia	
	Ismael	Diego	Sidinei	Lia	Iara	Murilo	Maria	Larissa	Carina
Idade	30	29	29	26	27	27	27	23	26
Profissão do Pai	Feirante	Ex-Bancário/ Corretor	Pescador/ Pedreiro	Eletricista	Professor/ Eletricista	Técnico em informática	Op. de máquina / Pedreiro	Motorista	Metalúrgico/ Vigia
Escolaridade do pai	Fundamental incompleto	Médio	Fundamental I	Médio	Superior incompleto	Médio	Médio incompleto	Médio	Fundamental I
Idade do pai	66	65	70	-	Teria 65	50	57	55	63
Profissão da Mãe	Auxiliar de cozinha	Dona de casa	Doméstica / Cozinheira	Professora	Pensionista	Dona de casa	Doméstica	Confeiteira	Autônoma
Escolaridade da mãe	Superior	Médio	Fundamental incompleto	Superior	Médio	Médio	Fundamental I	Superior	Médio incompleto
Idade da mãe	64	64	65	-	64	50	58	55	Teria 52
Nº de irmãos	1	2	13 ⁽¹⁾	1	5 ⁽¹⁾	1	1	1	2
Local de Nascimento	Liberdade	Caixa D'Água	Rio Vermelho	Nazaré	Nazaré	Nordeste	Lobato	Itinga	Plataforma
Moradia	L. de Freitas	Caixa D'Água	Tororó	Barbalho	Liberdade	Simões Filho	Paripe	Itinga	Plataforma
Com quem vive	Esposa	Pais	Sozinho	Mãe	Mãe e tios	Namorada filho	Mãe	Pais	Irmã
Curso Superior	Licenciatura em Música	Licenciatura em Música/ Música Pop.	Licenciatura em Dança	Psicologia	Enfermagem/ BI - Artes (em curso)	Sistemas de Informação/ BI - Artes	BI – Artes / Licenciatura em Letras	Audiovisual Design de interiores	BI - Artes
Financiamento	Próprio	Próprio	Público	FIES	Público	Público	Público	PROUNI	Público
Beneficiário de editais	-	-	Sim	-	Sim	Sim	Sim	-	Sim
Atividades Profissionais	Professor Músico gospel e de eventos	Professor Músico <i>freelancer</i>	Dançarino Coreografo Diretor Educador etc.	Dançarina	Dançarina Produtora Cultural	Cinegrafista Fotógrafo Educador Editor etc.	Cinegrafista Arte-educador Produtora	Fotógrafa Cinegrafista	Fotógrafa Arte- educadora
Integra grupos independentes	-	Sim	Sim	-	Sim	Sim	Sim	-	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online* e nas entrevistas.

(1) Sidinei tem 13 irmãos e Iara, 5, mas ambos foram criados separados dos demais.

Os perfis aqui resumidos são aprofundados na seção 3, obedecendo a sequência apresentada no Quadro 2 e divididos por área de atuação. Suas análises, e as presentes nas seções 4 e 5, buscam identificar as similitudes e diferenças em termos de processos de socialização, formação e trabalho, destacando as principais provas e suportes, bem como os momentos críticos que contribuíram para a conformação de percursos e identidades artísticas.

2 DELINEANDO OS CONTEXTOS ESTRUTURAIS

Como sinalizado, os pressupostos teóricos que norteiam a investigação apontam para uma busca por compreender a construção de percursos de jovens artistas, articulando os chamados contextos estruturais aos contextos de vida dos jovens participantes do estudo.

No que se refere aos contextos estruturais, a proposta é delinear um quadro que informe sobre os constrangimentos que atuam sobre os jovens de origem popular, na cidade de Salvador, e as configurações específicas do setor cultural, englobando mercados, políticas culturais e ofertas formativas de cada um dos setores artísticos investigados.

Um dos desafios impostos é abordar quatro áreas marcadas por características distintas, utilizando fontes de informação diferentes do ponto de vista cronológico, metodológico e de abrangência.²³ Além disso, dados sobre ocupações e condições laborais apresentam limitações no que se refere à confiabilidade dos resultados, considerando as dificuldades de se captar a realidade dispersa dos profissionais da cultura (LENA; LINDEMANN, 2014). Especificamente no campo do trabalho, a própria definição sobre o que seria um artista é objeto de controvérsias. Lena e Lindemann (2014), que analisaram os resultados “Strategic National Arts Alumni Project”, de 2010, a maior pesquisa já feita com graduados em artes nos Estados Unidos, ponderam que as abordagens censitárias frequentemente excluem muitos trabalhos de fronteira e não conseguem resolver as dificuldades existentes em mensurar tempos gastos e o cálculo das remunerações entre artistas.

A contextualização acerca das realidades juvenis e da cidade onde a pesquisa se desenvolveu, mesmo quando não exaustiva, visa auxiliar a compreensão das condições sob as quais jovens artistas têm trilhado suas trajetórias.

2.1 CULTURA, ECONOMIA E MERCADO NA BAHIA

Salvador, que desde a sua fundação foi criada para ser uma metrópole e elo com outros centros comerciais e urbanos, sobreviveu economicamente das suas funções portuária,

²³ Alguns suportes importantes como o recentíssimo *Mapeamento da Dança: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil* (NUSSBAUMER; MATOS, 2016), o *Diagnóstico do Audiovisual Baiano* (MIGUEZ et al, 2010) e o sistema de consulta a alguns indicadores para a economia criativa da Federação da Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan), como postos de trabalho, remuneração e grau de escolaridade (FIRJAN, 2016), oferecem importantes informações sobre os setores artísticos, embora nem sempre ofereçam bases para comparações, uma vez que cada estudo possui diferenças significativas no que se refere ao período, localidades e sujeitos investigados, natureza das fontes e das técnicas de análise de dados.

comercial e administrativa, mesmo quando perdeu a influência em nível nacional. Até meados do século passado, a cidade era muito pouco dinâmica em seu setor produtivo, havendo um clima de relativa estagnação demográfica e econômica. Nesse período, as representações culturais construídas em torno da Bahia remetiam a imagens de lugar provinciano, lento, praieiro, de algum modo pré-capitalista e “parado no tempo” (MARIANO, 2009).

Esse cenário começou se transformar no final da década de 1940, com a descoberta e o início da exploração do petróleo na Região Metropolitana de Salvador (RMS) e com os processos de industrialização, nos anos de 1960 e 1970, a partir da construção do Centro Industrial de Aratu (CIA) e do Polo Petroquímico de Camaçari. Tais mudanças econômicas impactaram também no desenvolvimento demográfico, o que levou Salvador, de forma gradativa, a tornar-se a terceira cidade mais populosa do Brasil (CARVALHO; PEREIRA, 2014).

Do ponto de vista cultural, Salvador possui alguns elementos que a colocariam num lugar privilegiado no cenário nacional: seu valor histórico como primeira capital do Brasil, seu sítio arquitetônico e a singularidade da sua matriz sociocultural, amplamente moldada pela população de origem africana, o que a projetou nacionalmente no campo das artes. Tais elementos também alimentaram um conjunto de representações baseadas no exotismo, nas festividades e no sincretismo religioso (MARIANO, 2009).

Mesmo com esse potencial, as atividades culturais e o turismo contribuíram muito pouco para a vida econômica da cidade até meados da década de 1950. Mesmo quando as ações governamentais passaram a investir no turismo como insumo para o desenvolvimento econômico, Gottschall (1994) identificava que o setor, ainda que conseguisse absorver um contingente significativo de mão de obra, o fazia sobretudo entre trabalhadores de baixa qualificação e remuneração (atendentes, camareiros, garçons, seguranças, faxineiras), com salários muitas vezes inferior aos de setores tradicionalmente de baixo rendimento, como a construção civil e o comércio.

As transformações socioeconômicas ocorridas na segunda metade do século XX, em especial aquelas ligadas à industrialização, também contribuíram para a construção de um novo perfil socioeconômico na cidade, que incluía agora um proletariado mais qualificado, melhor remunerado e com novos hábitos de consumo, inclusive culturais – o que também contribuiu para dar outra feição à cidade.

Nas décadas de 1970 e 1980, do encontro entre uma matriz cultural popular construída de referências tradicionais – diferentes manifestações religiosas e profanas de matriz africana – com novas referências capturadas no campo de lutas sociais de negros norte-americanos e

da afluência de ritmos e referências da diáspora (música caribenha, *black music*, *soul music*, *reggae*), a cidade experimentaria um processo de reapropriação da herança e da cultura negra para a construção da sua autoimagem (MARIANO, 2009; RISÉRIO, 1981).

A força da música e do Carnaval foi capitalizada e apropriada pelas ainda incipientes políticas culturais de Salvador e da Bahia. O governo estadual assumiu, através da Secretaria Estadual de Cultura e Turismo, o papel de “vender” essa imagem da cidade carnavalesca e alegre, destinando recursos para a promoção de artistas baianos da música, em detrimento do escasso investimento em outras linguagens artísticas.

Nesse contexto, de ampliação do consumo e de trânsito de influências socioculturais, emergiram blocos afros e grupos e ritmos musicais locais, que gradativamente vão ocupar o mercado fonográfico e radiofônico local, até então dominado por artistas estrangeiros ou nacionais ligados às grandes produtoras e gravadoras. A música produzida nas periferias da cidade, especialmente a percussiva, passou a ser objeto de interesse para públicos de outras classes sociais (GUERREIRO; MOURA, 2004), ao mesmo tempo em que se formou uma rede de projetos sociais e associações culturais que aposta na formação de crianças, adolescentes e jovens, por meio da arte.

Nos últimos anos, diferentes autores (LAWRENCE; PHILLIPS, 2009; MIGUEZ, 2009; NEWBIGIN, 2010) têm apontado para o crescimento de um setor antes pouco significativo em termos de participação das economias nacionais, que é o da cultura. “Para além de seu valor simbólico e intangível, o setor cultural é constituído de diversas atividades econômicas, que possuem cadeias produtivas próprias e influenciam nos gastos e receitas públicas e privadas” (FGV, 2015).

Termos como economia da cultura, cidade criativa, indústria criativa, profissões criativas e, principalmente, economia criativa ganharam maior visibilidade a partir dos anos de 1990, inclusive como contraposição à consolidada noção de indústrias culturais, marcada por um estigma negativo, que a associa aos movimentos de massificação e mercantilização dos bens culturais (LAWRENCE; PHILLIPS, 2009; MIGUEZ, 2009).

Além da multiplicação de formas de comercialização e difusão da cultura, ocorrem também processos de “culturalização da mercadoria”, ou seja, a crescente agregação de conteúdos simbólicos (marcas, conhecimentos, signos) a bens e serviços não apenas no setor industrial. A chamada economia criativa,²⁴ por exemplo, incluiria, além das artes (visuais,

²⁴ Como trajetória conceitual, a Economia Criativa deriva de temas relacionados a: (1) indústrias criativas – convergência entre indústrias de mídia e informação e o setor cultural e das artes; (2) economia da cultura – tentativa de monetização de produtos, bens e serviços culturais; (3) culturalização da economia – quando a

cênicas e performáticas, fotografia, cinema, música), outros segmentos do patrimônio material e imaterial, como museus, centros culturais, livrarias, publicidade, mídia impressa, *games*, *design* e arquitetura, que constituem um campo amplo, mas que têm em comum o papel do trabalho da criatividade e da valorização dos insumos simbólicos nos processos de produção, difusão e consumo.

As profissões artísticas e criativas estariam passando por um processo significativo de transformação em termos de visibilidade e de reconfiguração simbólica e social enquanto atividade laboral (ALMEIDA, M., 2012; FERREIRA; RAIMUNDO, 2014). O imaginário construído em torno das artes, muitas vezes, mobiliza desejos e cria expectativas entre jovens, que enxergam no campo artístico uma possibilidade de inserção social e profissional.

Para Ferreira e Raimundo (2014),²⁵ a atratividade de muitas profissões criativas estaria ligada a processos contemporâneos, como a mediatização, a idealização, a profissionalização, a pedagogização e a criativização, que incidiriam sobre elas.

A mediatização – por meio de programas de TV e mídias especializadas (impressas e digitais) que transformam suas atividades e seus atores em objeto de grande visibilidade – também está associada à idealização dessas profissões, que promovem

[...] a construção de uma aura simbólica que as associa sistematicamente a determinados valores expressivos do trabalho tais como criatividade, autonomia, autenticidade, prazer e autoexpressão, assim como a estilos de vida caracterizados pelo glamour, celebridade, fama, ou cosmopolitanismo. (FERREIRA; RAIMUNDO, 2014, p. 5-6).

Essas profissões, antes marcadas pelo autodidatismo ou pela aprendizagem em espaços não formais, também estariam passando por um processo intenso de formalização, tanto dos seus processos educativos (pedagogização), com a estruturação de cursos técnicos e de graduação ou de diversas atividades mais práticas como *workshops*, quanto do reconhecimento do seu estatuto profissional pelos consumidores e pelo Estado (FERREIRA; RAIMUNDO, 2014).

A última dimensão explorada por Ferreira e Raimundo (2014) presente nessas profissões, a “criativização”, embora já constituinte do trabalho artístico, adquire novas feições atualmente. Ela constitui um “processo de deslocamento de um discurso maioritariamente técnico e prático enformando as práticas dos profissionais, para um discurso

cultura agrega valor a outro setor econômico, contribuindo para sua qualificação, a exemplo do turismo cultural (MARINHO, 2013).

²⁵ Ferreira (2015) coordenou o projeto de pesquisa “Tornando Profissões de Sonho Realidade: transições para novos mundos profissionais atrativos aos jovens”, em Portugal, entre os anos de 2012 e 2015, investigando profissões criativas e esportivas (DJs, modelos, chefs de cozinha, jogadores de futebol).

de inovação e de autoria, com a subsequente expansão e multiplicação de formas de fazer diferente destas mesmas práticas” (FERREIRA; RAIMUNDO, 2014, p. 7).

Da mesma forma que a economia criativa se alimenta de muitas das atividades nucleares do campo das artes, diversos outros campos profissionais têm vivenciado processos de “criativização” (ALMEIDA; PAIS, 2012), constituindo uma relação dialógica de trocas e mútuas afetações.

Nesse cenário, apesar de a investigação realizada ter focado em apenas quatro setores de formação (música, dança, vídeo e fotografia), estes dialogam com um entorno formado por outras linguagens, fazendo com que muitos sujeitos ultrapassem as fronteiras das suas áreas de formação inicial. O turismo, a publicidade e o setor de produção de eventos (festas, solenidades, shows) são apenas alguns exemplos de campos nos quais os jovens pesquisados já atuaram.

A dimensão assumida pelas atividades artísticas e culturais na composição da economia brasileira e baiana não são ainda muito precisas.²⁶ No que se refere à realidade da Bahia, Lima e Gottschall (2014) tomaram como referência o Sistema de Informações e Indicadores Culturais 2007-2010 (IBGE, 2015b) e o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011a) para mapear o universo de ocupações e de trabalho na economia criativa baiana, que respondem por 0,99% do total de ocupados do estado.

Essas informações, quando apresentadas de forma agregada, oferecem limites à compreensão da realidade, já que a multiplicidade de ocupações existentes num setor ou no interior de uma mesma profissão não permite conhecer de forma mais aprofundada a situação de Salvador. Ainda assim, algumas informações estão sintonizadas com tendências nacionais e internacionais, como o perfil etário predominante jovem dos trabalhadores do setor, já que 58,70% têm entre 15 e 34 anos de idade (ou 42,42%, dos 15 aos 29 anos), os níveis de escolaridade relativamente elevados, com 45,01% com ensino médio completo e superior incompleto e 19,31% com ensino superior completo, e as grandes variações em termos de remuneração mensal, que oscilaram entre 1,2 salários mínimos para artes visuais e fotografia, 2,9 para dança e coreografia e 4,9 para artes cênicas e cinema. Outras informações apontam para algumas especificidades da realidade da Bahia, como o elevado percentual de 62,25%

²⁶ O último relatório do *Mapeamento da indústria criativa no Brasil*, de 2014 (FIRJAN, 2014) apontava um crescimento de 69,1% no número de empreendimentos criativos entre os anos de 2004 e 2013. Tomando como base a massa salarial do setor, estima-se que seja gerado um PIB de cerca de R\$ 126 bilhões, cerca de 2,6% do PIB total (FIRJAN, 2014). No que se refere à remuneração, o rendimento médio dos profissionais do setor chegou à R\$ 5.422,00, em 2013, contra R\$ 2.703,00 do trabalhador brasileiro.

dos trabalhadores com carteira assinada e o predomínio de 63,38% de trabalhadores do sexo masculino (LIMA; GOTTSCHALL, 2014).

Assim, mesmo com a crescente participação do setor da cultura na economia baiana e nacional, a inserção socioprofissional de jovens é desafiada por uma série de indicadores de desigualdade social e das limitações em termos de políticas culturais e de organização do mercado de trabalho para as artes.

2.2 DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E JUVENTUDE EM SALVADOR

No Brasil, a ideia da juventude como um problema social cresceu, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990, em contextos de acentuado desemprego e crescimento da violência e de problemas de saúde pública, ligados ao consumo de drogas ilícitas e à expansão de doenças sexualmente transmissíveis, como a AIDS, inspirando os primeiros esboços de políticas públicas para esse grupo da população.

Já na década de 2000, tanto no âmbito do Estado quanto do campo científico, ganha espaço a discussão sobre a diversidade de modos de ser jovem, que passa a ser visto a partir de marcadores sociais ampliados como classe social, gênero, raça, orientação sexual, escolaridade, religiosidade, trabalho, moradia e participação, que se articulam de múltiplas formas e intensidades (ABRAMO; BRANCO, 2005; DAYRELL, 2003; FAVERO et al, 2007; NOVAES, 2006).

Se, por um lado, a juventude passou a ser vista pelo prisma da diversidade e avançou na conquista de direitos, por outro viu-se submetida a uma conjuntura socioeconômica, de abrangência mundial, que a tem penalizado de forma intensa, ainda que de forma bastante desigual do ponto de vista social e territorial.

Os sujeitos da pesquisa são jovens que, no final do ano de 2016, tinham idades entre 23 e 30 anos, portanto nasceram e viveram algumas importantes transformações ocorridas no país e na cidade, em sua demografia, economia, mercado de trabalho, educação e cultura, nos últimos anos.²⁷

Apesar da persistência das elevadas taxas de desigualdade social, o Brasil viveu uma fase de importante diminuição das taxas de pobreza e desemprego, ao lado do crescimento do

²⁷ Em 2010, a cidade de Salvador possuía uma população de 753.733 pessoas com idade entre 15 e 29 anos, correspondente a 28,17% da população, taxa superior à média nacional. Desse total de jovens, 47,94% eram do sexo masculino e 81,32% autodeclaradas como pretas e pardas, o que concede ao município a condição de uma das cidades com maior número de habitantes negros no mundo (IBGE, 2011b).

acesso ao ensino superior, da proteção social e da valorização do salário mínimo, especialmente entre os anos de 2004 e 2013.

No período 2004-2014, o Brasil apresentou uma *performance* extremamente favorável em termos de geração de ocupações e empregos, aumento dos rendimentos e dos salários, redução da informalidade e ampliação da proteção social. As políticas de transferência de renda enfatizaram a inclusão produtiva, investindo para que a população pobre tivesse apoio público para construir uma trajetória de inclusão econômica por meio do emprego ou do empreendedorismo. (LÚCIO, 2015, p. 21).

O desemprego juvenil também apresentou significativa queda no período, regredindo de 45,7% no ano de 2003 para 31,0% em 2011, na Região Metropolitana de Salvador, chegando a 38,1%, para o intervalo de 15 a 24 anos, em 2015 (DIEESE, 2016).²⁸ Além de elevadas, as taxas de desemprego atingem de forma desigual a população brasileira. Segundo Adolfo Furtado (2016, p. 7), “a probabilidade de uma jovem negra, vivendo no Nordeste, estar desempregada em 2014 era de 28,6%, ao passo que essa probabilidade, para um jovem branco, vivendo no Sul, era de apenas 7,6%”.

Após uma década de avanços, o círculo virtuoso entre economia e indicadores sociais começou a ser alterado em 2014, com quedas de geração de empregos, do crescimento econômico e de rendimentos (LÚCIO, 2015; POCHMANN, 2013).

Na esfera da educação, conquanto tenha havido uma ampliação das taxas de escolarização no país, as diferentes etapas de ensino ainda padecem de elevados índices de evasão, reprovação e de distorção idade-série. É possível encontrar pessoas com idade entre 15 e 29 anos cursando os anos iniciais e finais do ensino fundamental, o ensino médio (na EJA ou na modalidade regular) e o ensino superior, além de um expressivo contingente fora da escola (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; SNJ; IPEA, 2014). No ensino médio, em 2011, as taxas nacionais de reprovação e de abandono eram de 13,1% e 9,5%, respectivamente, enquanto na Bahia chegavam a 14,9% e 12,5%. Alguns anos depois, em 2014, 82,6% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estavam matriculados na escola, mas apenas 61,4% no ensino médio, e só 46,3% haviam concluído o ensino médio aos 19 anos de idade. O Censo Demográfico de 2010 indicava que cerca de 320 mil pessoas com idade entre 15 e 24 anos não frequentavam escolas na RMS, correspondendo a aproximadamente 50% dos jovens (IBGE, 2011b).

²⁸ Enquanto a taxa mundial de desemprego juvenil era de 12,6%, quase três vezes superior à dos adultos, em 2013 (COSTA; OLIVEIRA, 2014), na Região Metropolitana de Salvador, em 2015, a taxa geral de desemprego era de 18,7%, chegando à elevadíssima taxa de 38,1% para jovens de 15 a 24 anos e caindo novamente para 18,7% para pessoas com idade entre 25 e 39 anos (DIEESE, 2016).

Nos processos de inserção no mundo do trabalho, além da inexperiência profissional, a qualificação educacional insuficiente também costuma ser apontada como umas das razões pelas quais os jovens enfrentam dificuldades maiores do que outros segmentos populacionais. No entanto, mesmo com a tendência à ampliação do nível de escolarização da população, as taxas de desemprego juvenil permanecem elevadas.

Os desafios de transição para o mundo do trabalho em Salvador também são confrontados com outros fatores estruturais. As desigualdades e a fragilidade da economia da cidade podem ser notadas quando se observa que ela ocupa apenas o 20º lugar no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM),²⁹ dentre as 26 capitais brasileiras e o distrito federal, e a 383ª posição dentre todos os municípios brasileiros (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2014).

Mesmo tendo o 11º PIB nacional, em 2010, a cidade historicamente tem se construído de forma bastante desigual. Durante os processos intensos de migração do interior para a capital, nas décadas passadas, a indústria baiana – devido aos processos crescentes de automação – não conseguiu incorporar o amplo contingente de moradores estabelecidos e de migrantes, marcadamente pouco qualificados, configurando uma “urbanização sem industrialização”, cujos efeitos são as altas taxas de crescimento populacional com um provável destino ‘marginal’ para os contingentes da população não absorvíveis pelo mercado de trabalho” (BONFIM, 2009, p. 123, grifo do autor).

Desse modo, a economia soteropolitana se organizou em torno de setores bastante vulneráveis, enquanto a organização do seu mercado de trabalho resulta da

[...] combinação de formas diversas de rendimentos, formas diversas de consumo, formas diversas de cooperação se articulam e conformam, a rigor, uma estratégia de sobrevivência dos mais pobres, pois na heterogeneidade do bairro pobre ou no Centro Histórico de Salvador se mescla a homogeneidade da força de trabalho: são operários, biscateiros, trabalhadores por conta própria, donas-de-casa e empregadas domésticas, empregados e desempregados. (BONFIM, 2009, p. 124).³⁰

Em Salvador, a informalidade no trabalho nunca foi uma condição residual, restrita àquela parcela da população que se descola da sociedade formalmente organizada, mas sim um traço constitutivo de uma cidade pouco planejada do ponto de vista social e econômico.

²⁹ O IDHM é composto por três indicadores: longevidade (expectativa de vida ao nascer), acesso ao conhecimento (obtido pela escolaridade da população adulta articulada ao fluxo escolar dos mais jovens) e padrão de vida (renda per capita), que são calculados tendo como base os dados censitários produzidos pelo IBGE.

³⁰ Como foi mostrado no Quadro 2, dentre os nove entrevistados, é possível perceber uma presença expressiva de tais ocupações entre seus pais e mães (pescador, pedreiro, vigilante, feirante, cozinheira, vendedora de milho e amendoim, doméstica).

Hoje, o comércio e o setor de serviços são as principais fontes de trabalho e emprego na cidade, muitas vezes oferecendo ocupações com escopo e autonomia reduzidas, condições precárias de remuneração e vínculo profissional, o que acentua de forma ampliada alguns dos desafios à inserção socioprofissional da juventude.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESTRUTURAÇÃO DO SETOR

Os jovens sujeitos desta investigação foram beneficiários de diferentes políticas públicas de formação, de cultura e, em menor grau, de trabalho, construídas no país, na Bahia e em Salvador, nos últimos anos. As concepções e decisões políticas e administrativas assumidas pelos governos eleitos impactaram diretamente na estruturação dos setores artísticos investigados e ajudam a compreender as possibilidades de inserção social dos participantes da investigação.

No que se refere às políticas culturais, não apenas no Brasil, mas na maioria dos países do mundo, o debate e a construção de ações públicas mais efetivas é algo relativamente recente. Nos pós-guerra, os primeiros esboços mais consistentes de organização do setor da cultura começaram a ser delineados, destacadamente na França (FLEURY, 2009). Em suas pautas, emergiram preocupações com a questão da difusão e do acesso à cultura para públicos cada vez mais amplos. Botelho (2007b) aponta que o paradigma da “democratização cultural” foi dominante até o começo da década de 1970 e pressupunha a existência de um legado cultural de valor universal (culturas eruditas e/ou legitimadas) que deveria ser amplamente difundido, mas ignorava o papel da mediação entre as obras e o público consumidor. Focava sobretudo a oferta de serviços e bens culturais e seus aspectos econômicos (barateamento e ampliação do acesso), mas pouco abordava a questão das condições de apropriação e fruição, que necessariamente remetem à formação e aos interesses dos consumidores.

No Brasil, historicamente, as iniciativas do Estado no sentido de promoção cultural privilegiaram determinados produtos e serviços da denominada “alta cultura” ou ligados à “cultura nacional”, por meio de modelos de difusão verticalizados. Focavam no investimento, na produção ou na conservação de bens culturais, mas muito pouco na educação para a fruição, o consumo e a produção cultural. Tanto nos períodos de regime autoritário quanto nos intervalos de experiência democrática,³¹ as ações foram fragmentadas, descontínuas e

³¹ Os dois grandes marcos iniciais de ação pública para a promoção da cultura foram a passagem de Mario de Andrade pelo Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (1935-1938), privilegiando o cultivo das artes eruditas, e a criação do Ministério da Saúde e Educação, com a gestão de Gustavo Capanema (1934-

concentradas predominantemente no Sudeste do país, não contribuindo para a construção de uma tradição e de um modelo abrangente de formulação de políticas culturais.

Apenas nas décadas de 1980 e 1990 uma outra visão sobre políticas culturais ganhou força para tensionar a perspectiva da democratização cultural, baseando-se na noção de “democracia cultural”. Segundo Botelho (2007a, p. 173), “a democracia cultural pressupõe a existência de públicos diversos – não de um público, único e homogêneo. Pressupõe também a inexistência de um paradigma único para a legitimação das práticas culturais”. Nesse sentido, a cultura passa a ser pensada de forma ampliada, como modos de vida, e o papel do Estado na promoção de políticas se centraria no apoio às mais diversas produções simbólicas.

No entanto, as políticas culturais instituídas a partir da década de 1980 fundamentaram-se amplamente nas “leis de incentivo”, que estimulavam empresas a financiar produções culturais, recebendo como contrapartida, dividendos relativos ao marketing cultural, além de benefícios da renúncia fiscal por parte do Estado. Em 1985 foi criado o Ministério da Cultura (MinC), que instituiu a primeira lei de incentivo fiscal, a Lei Sarney (1986).³² O órgão foi extinto no governo Collor (1990-1992), que também acabou com importantes órgãos como a Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme) e a Fundação Nacional de Artes (Funarte). Em 1991 foi criada a Lei Rouanet, Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991 (BRASIL, 1991), que substituiria a Lei Sarney, ampliando os benefícios às empresas que apoiassem a cultura, mas também aperfeiçoando as formas de controle e fiscalização por parte do Estado³³ (RUBIM, 2007).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a gestão do MinC caracterizou-se por ampliar o papel da iniciativa privada na decisão do que deveria ser financiado, sob o slogan “cultura é um bom negócio”. As políticas dessa gestão foram marcadas pela limitada participação do Estado no financiamento e na indução de ações públicas, com destinação de apenas 0,14% do orçamento federal para o setor em seu último ano de gestão, deixando para o

1945), criticada pela sua associação ao autoritarismo do Estado em seu projeto de construção de uma “identidade nacional”. De 1945 a 1964, um período de regime democrático, as políticas culturais foram bastante marginais ao modelo de desenvolvimento em vigor. Já de 1968 a 1984 existiu um permanente tensionamento entre ações de repressão e cooptação das classes artísticas, a expansão das mídias de massa – capitaneada pela televisão – e as iniciativas de resistência ao regime ditatorial e contraculturais (BOTELHO, 2007a; RUBIM, 2012).

³² A Lei 7.505/86 permitia que empresas abatessem do Imposto de Renda doações (100%), patrocínios (80%) e investimentos (50%) na produção e divulgação de projetos culturais (BRASIL, 1986).

³³ A Lei Rouanet criou o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), que definia duas principais formas de apoio e financiamento ao setor: o Fundo Nacional da Cultura (FNC) e as ações de Incentivo Fiscal. O primeiro opera mediante apoios a fundo ou através de empréstimos reembolsáveis, prioritariamente para ações promovidas por meio de seleções públicas (editais, concursos etc.). No entanto, durante os dez primeiros anos seguintes à sua implantação, as políticas de renúncia fiscal foram claramente dominantes no aporte financeiro de recursos para o setor cultural.

mercado e as leis baseadas na renúncia fiscal um papel central na promoção da cultura (RUBIM, 2007).

Nesse cenário de discontinuidades e precária estruturação do setor, ministérios e secretarias estaduais e municipais foram criados, extintos, fundidos a outras pastas, a depender das correntes políticas que ocuparam os respectivos governos. Na Bahia, a Secretaria Estadual de Cultura foi implantada no primeiro governo eleito democraticamente após o período autoritário, em 1987. Quatro anos depois, foi extinta e incorporada à pasta do Turismo, sendo que, de 1992 a 2006, os governos “carlistas”³⁴ investiram intensamente num modelo de política cultural altamente centralizado na capital baiana, tanto em termos de investimentos financeiros quanto na consolidação de uma matriz de representação focada numa proposta de “transformar a Bahia num dos principais destinos turísticos do Brasil, e ter como diferencial do turismo a sua cultura” (KAUARK, 2007, p. 1).

No que se refere ao financiamento das ações culturais, no estado também prevaleceu a lógica da promoção da cultura baseada quase exclusivamente em leis de incentivo, o que levou a Bahia a criar a Lei nº 7.015/1996 (BAHIA, 1996), o Programa Estadual de Incentivo ao Patrocínio Cultural (Fazcultura), que também tinha como base a renúncia de recebimento do Imposto de Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS).

No plano municipal, a gestão do setor cultural de Salvador sempre foi marcada pela fragilidade financeira, estrutural e política. As ações estaduais se sobrepunham às da prefeitura, reforçando a lógica de centralização que marcava as políticas culturais do período. De 1997 a 2004, as gestões municipais são marcadas pelo alinhamento às ações do governo estadual, pertencente ao mesmo grupo político, com foco na reurbanização da cidade, em grandes eventos, especialmente em locais de interesse turístico, mas com pouco investimento em ação voltadas para a formação ou a criação artística (KAUARK, 2005, 2007).

No âmbito federal, as gestões de Gilberto Gil (2003-2008) e Juca Ferreira (2008-2010) no MinC provocaram uma inflexão na concepção de políticas para o setor. Fundamentando-se numa noção expandida de cultura, ampliando ações para a formação artística e o apoio à cultura popular, além de contemplar os meios de comunicação social (incluindo apoio às mídias livres e o tensionamento das noções tradicionais de direitos autorais) e segmentos antes subrepresentados, como mulheres, crianças, jovens, negros e indígenas.

³⁴ “Carlismo” é uma expressão criada e utilizada para se referir ao grupo político capitaneado por Antônio Carlos Magalhães, ex-deputado, senador, prefeito, governador e ministro, que deteve a hegemonia no controle da política baiana no período ditatorial, mas com grande influência no posterior período democrático, conquistando três gestões municipais e quatro estaduais.

Uma das marcas mais importantes dessas gestões também foi a aposta na construção de um aparato estrutural do ponto de vista político, institucional e legal para o setor, instituindo ações de diagnóstico, democratização (Conferências, Colegiados e Câmaras Setoriais, editais), planejamento de políticas de maior duração e alcance territorial³⁵ e a ampliação dos recursos.³⁶

No plano institucional, em 2010 foi criado o Plano Nacional de Cultura (PNC), Lei nº 12.343/10 (BRASIL, 2010), que definiu as diretrizes para o incentivo à cultura no país, com metas ambiciosas para os dez anos subsequentes. Em 2012, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 71/02, que estabeleceu os princípios do Sistema Nacional de Cultura (BRASIL, 2012),³⁷ inspirado em outros sistemas de gestão e promoção de políticas públicas, que além de estabelecer princípios de ação, definia responsabilidades e papéis dos governos municipais, estaduais e federal para financiamento, administração e controle.

O Fundo Nacional de Cultura passou a participar de forma mais efetiva do financiamento e das ações de descentralização regional e setorial das artes e da cultura, alimentando programas como os Pontos de Cultura e o Mais Cultura (MINC, 2014), projetos de entidades como a Fundação Cultural Palmares, a Fundação Nacional de Artes (Funarte) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), assim como diferentes editais públicos, que foram ampliados em termos quantitativo e qualitativo, com apoio a segmentos que recebiam pouca atenção do Estado, como jovens realizadores, indígenas, projetos de baixo orçamento, circo etc.

No entanto, mesmo com esses avanços, a questão da democratização do acesso a serviços e bens culturais ainda impõe desafios imensos para um país desigual e com dimensões continentais. Segundo Guerreiro (2011), mais de 90% dos brasileiros nunca visitaram museus ou exposições de arte; pouco mais de 10% frequentam cinema alguma vez por ano; quase 80% nunca assistiram a um espetáculo de dança; e a média de livros lidos pelo

³⁵ Segundo Rubim (2014, p. 13), “o tema dos recursos – financeiros, materiais, legais e humanos – tem lugar crucial na configuração de condições e possibilidades para o desenvolvimento de políticas culturais. Recursos financeiros escassos dificultam em muito a construção de políticas culturais. A fragilidade dos recursos materiais – instalações, equipamentos etc. – tem forte incidência sobre tais possibilidades. As legislações – inexistentes ou existentes – podem facilitar ou bloquear políticas, através da interdição ou da lentidão burocrática. A presença ou ausência de pessoal qualificado afeta profundamente as possibilidades inscritas nas políticas”.

³⁶ O orçamento público para o setor cultural brasileiro cresceu significativamente, cerca de 16,1% ao ano de 2003 a 2013, chegando a US\$ 4,8 bilhões, o dobro do crescimento anual do orçamento total (8,02%) (FGV, 2015). Mesmo com a ampliação dos investimentos públicos e privados no setor, o orçamento do Minc ainda era, em 2010, o segundo menor dentre todos os ministérios (NUSSBAMER, 2012).

³⁷ Constituem a estrutura do Sistema Nacional de Cultura os seguintes componentes obrigatórios: órgãos gestores da cultura, conselhos de política cultural, conferências de cultura, planos de cultura, sistemas de financiamento à cultura e facultativos: comissões intergestores, sistemas de informações e indicadores culturais, programas de formação na área da cultura e sistemas setoriais de cultura.

brasileiro é de apenas 1,8 por ano. No que se refere à infraestrutura, quase 90% dos municípios do país não possuem cinema, teatro ou museu, e mais de 10% deles não têm sequer uma biblioteca.

Em 2007, a Bahia também inaugurou um novo ciclo de políticas culturais, cujas concepções e modelos de gestão se aproximaram bastante das diretrizes políticas do governo federal. A Secretaria de Cultura (Secult), agora desmembrada do setor turístico, começou a desenvolver ações voltadas para uma maior territorialização e interiorização das políticas culturais, antes extremamente focadas na capital.

Semelhante ao que ocorreu por anos na esfera federal, o Fazcultura (BAHIA, 1996), baseado na lógica da renúncia fiscal, era responsável pela maior parte do financiamento de ações no estado, em detrimento do Fundo de Cultura da Bahia. Na gestão de 2007-2010, o Fundo tornou-se a principal modalidade de financiamento à cultura, democratizado pela lógica de editais públicos³⁸ (RUBIM, 2014).

Na gestão seguinte (2011-2014), houve um aperfeiçoamento da institucionalidade da cultura, isto é, da qualificação de equipamentos públicos, bem como a criação e fortalecimento de marcos legais e regulatórios, como as conferências, câmaras setoriais e a efetivação do Sistema Estadual de Cultura (SEC), do Plano Estadual de Cultura (PEC) e dos Planos Setoriais para as diferentes linguagens.

No que se refere ao apoio, um leque de editais foi criado, com destaque para os editais setoriais, para cada uma das principais linguagens (música, dança, teatro, circo, artes visuais, audiovisual, culturas populares e literatura). Essa política, se por um lado ampliou sua abrangência em termos de linguagens, por outro, reduziu o apoio a alguns elos da cadeia produtiva da cultura, que eram garantidos por editais específicos da gestão anterior. Ainda assim, novas modalidades de apoio foram criadas, como os editais de apoio a grupos e coletivos culturais, os editais de dinamização de espaços culturais e os editais de eventos calendarizados, que apoiam ações regulares como festivais, jornadas e mostras artísticas.³⁹

Na esfera municipal, a prefeitura, apesar de privilegiar a lógica de promoção de grandes eventos e de ainda não possuir um plano e um fundo municipal de cultura, a partir de 2012 também passou a integrar timidamente ações ligadas à produção artística, especialmente através de editais públicos, como o Arte em Toda Parte.

³⁸ Em 2007, os valores investidos no Fazcultura e Fundo de Cultura do Estado da Bahia (FCBA) eram, respectivamente, de R\$ 7.000.000,00 e R\$ 10.000.000,00, enquanto em 2013 saltaram para R\$ 12.000.000,00 e R\$ 31.000.000,00, ou seja, enquanto o primeiro teve um incremento de pouco mais de 40%, o segundo cresceu mais de 200% (RUBIM, 2014).

³⁹ A relação completa de editais está disponível no site da Funceb, na seção de editais (BAHIA, 2016).

No que se refere às políticas de formação, em Salvador, o Centro de Formação de Artes (CFA), ligado à Funceb, foi criado em 2011, com o objetivo “de planejar, coordenar, executar e avaliar ações e projetos artístico-educativos, promovendo a democratização do acesso aos cursos, o funcionamento regular e a dinamização das diversas linguagens artísticas” (BAHIA, 2015). Esse centro foi inspirado na experiência exitosa da Escola de Dança da Funceb, que já possuía uma expressiva trajetória de oferta formação artística na cidade. Não apenas a formação dos artistas e criadores foi valorizada, como também a qualificação de outros atores envolvidos na organização da cultura, como produtores, gestores e educadores.

Além disso, uma série de outras ações tem sido implementadas pelos governos federal e estadual na interface entre políticas de educação e de cultura. Por se tratar de uma questão central para a análise do objeto em estudo, a estruturação do campo de formação e o seu papel mediador das instituições educativas são abordados de forma mais detalhada nas duas seções seguintes.

2.4 O CAMPO DA FORMAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

Se no fim do século XIX a Academia cedeu ao mercado e aos críticos especializados a tarefa de chancelar o ingresso nos campos artísticos, há algumas décadas as escolas voltaram a desempenhar um papel importante nos processos de formação e de mediação para o mercado cultural (GREFFE, 2013; FERREIRA, 2003).

O papel das escolas nesses processos é diferente, a depender das interações entre os perfis dos discentes e docentes, das propostas pedagógicas, da mediação feita para o mundo do trabalho e dos processos de validação e certificação de habilidades técnicas e relacionais dos estudantes.

O mercado de trabalho e as instituições formadoras ocupam espaço privilegiado nos processos de construção das habilidades e carreiras profissionais. Segundo Ferreira (2003, p. 57),

[...] a estruturação de uma carreira artística corresponde, genericamente, ao processo de reconhecimento e legitimação social subjacente à solidificação do estatuto de artista, processo em que o aspirante vai acionando estratégias e acumulando recursos que concorrem para esse fim.

A formação artística de jovens tem uma trajetória extensa na Bahia, que começa com o pioneirismo na oferta de formação artística de nível superior⁴⁰ até chegar ao movimento de expansão significativa dos projetos sociais com enfoque artístico, nas décadas de 1980 e 1990.

As Escolas de Música, de Dança e de Teatro da UFBA foram criadas na década de 1950, atraindo profissionais de referência internacional como Hans-Joachim Koellreutter, na música, Yanka Rudzka, na dança, e Martim Gonçalves, no teatro, que contribuíram para criar um cenário rico para a formação, a produção e a reflexão sobre a cultura baiana.

No campo da dança, a Escola de Dança da UFBA, desde a sua criação, em 1956, ainda que formada por profissionais europeus, conseguiu construir uma proposta de formação com relativo espaço para dialogar com a riqueza da matriz cultural da Bahia e com tendências artísticas mais abertas à liberdade de criação. Para Araújo (2010, p. 1),

[...] isso se deu em função de sua estética vanguardista, que transformou a proposta da primeira escola de dança de nível superior do Brasil em grande diferencial: ter como influência e foco criativo a estética expressionista alemã, deixando em segundo plano a vertente clássica do balé.

O setor do audiovisual, apesar de não contar com um espaço formal de educação, viveu, especialmente na década de 1960, um expressivo ciclo de produções, com filmes como *Tocaia no Asfalto*, *Barravento* e *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, criando um cinema que, ao mesmo tempo, abordava temáticas regionais e dialogava com vanguardas mundiais da área. A Bahia também começa a granjear cineastas de outros estados e países, atraídos pelo exotismo e pela singularidade do estado como cenário, a exemplo de Anselmo Duarte e o seu premiado *O Pagador de Promessas*, e Nelson Pereira dos Santos, que filmou *Mandacaru Vermelho* (SETARO, 2014).

A Escola de Teatro da UFBA colaborou decisivamente para formar uma geração de profissionais de dramaturgia, que também contribuiu com essa primeira safra de produções cinematográficas locais e com outros cineastas brasileiros, a exemplo de Geraldo Del Rey, Othon Bastos e Antônio Pitanga (SETARO, 2014).

Nas décadas de 1960 e 1970, a cidade se apresenta no imaginário nacional como grande polo de criatividade artística, tendo como elementos emblemáticos o cineasta Glauber Rocha e o Cinema Novo, e músicos como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Maria Bethânia, Tom Zé, protagonistas do movimento da Tropicália, e os Novos Baianos (GUERREIRO; MOURA, 2004).

⁴⁰ Até o ano de 1984, a UFBA possuiu o único curso de graduação em dança do Brasil.

Mesmo com essa efervescência cultural na cidade e com a importância da UFBA para a constituição desse cenário, o ensino superior na Bahia e no Brasil era bastante elitizado até meados dos anos 2000. A partir daí, há um processo significativo de expansão,⁴¹ que promoveu um maior acesso de segmentos populacionais antes subrepresentados em sua diversidade territorial, racial e socioeconômica.

Desde o início da década de 1990 tem havido um significativo aumento da criação de cursos de graduação em artes no país. Segundo Arruda (2014), entre 1991 e 1999 praticamente dobra o número de matrículas em cursos de Dança e Música em universidades brasileiras, sobretudo naquelas de natureza pública.⁴²

Em Salvador, os cursos superiores em artes sempre foram oferecidos majoritariamente por instituições públicas, e em especial pela UFBA.⁴³ Hoje, a universidade dispõe de vagas para os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Artes (BI – Artes); Artes Cênicas – Direção Teatral; Artes Cênicas – Interpretação Teatral; Licenciatura em Teatro; Artes Plásticas; Design; Licenciatura em Desenho e Plástica; Curso Superior de Decoração; Canto; Composição e Regência; Instrumento; Licenciatura em Música; Música Popular; Bacharelado e Licenciatura em Dança.

Instituições como a Universidade Católica do Salvador (Ucsal) oferecem o curso de Licenciatura em Música, com habilitação em piano e violão. O Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge) oferecia os cursos superiores em tecnologia nas áreas de Fotografia e Produção Audiovisual e a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FTC), em Cinema e Vídeo.

No campo da Pós-Graduação, a UFBA oferta de cursos de Mestrado Profissional em Artes (Profartes), mestrado acadêmico em Artes Visuais, Dança, Música e Artes Cênicas, e

⁴¹ De 2000 a 2010, o número de matrículas no ensino superior brasileiro saiu de 2.864.046 para 6.193.779, um crescimento de 116,3% (MARQUES; CEPÊDA, 2012). De 2010 a 2013, a progressão persiste, ultrapassando os 7 milhões de matrículas, sendo 76,9% concentrados em instituições privadas (INEP, 2014). Na Bahia, as matrículas no ensino superior saltam de 89.000, em 2000, para 289.000 matrículas, em 2013, um aumento de 224,7% (SEMESP, 2015).

⁴² Num período posterior, Arruda (2012, 2014), analisando dados do INEP, identificou que entre 2001 e 2012, a quantidade de cursos de licenciaturas em artes cresceu 246,9%, saindo de 113 para 392, acompanhada do aumento do número de matrículas de 13.885 para 30.671, um incremento global de 121%. No mesmo período, o número de cursos de bacharelado em artes cresceu 243,8%, saindo de 137 para 334. Somados os números de cursos de bacharelado e de formação de professores, nas instituições públicas o incremento foi de 384,2%, contra 183,8% nas particulares, destacando o papel das políticas públicas de educação superior para o fortalecimento da ampliação e fortalecimento das ações de formação artística.

⁴³ Outras universidades públicas localizadas nas proximidades de Salvador recentemente criaram cursos na área artística. A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2010, inaugurou seu curso de Licenciatura em Música. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) oferece Bacharelado em Cinema e Audiovisual, Licenciatura em Artes e o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas. Em localidades mais distantes da capital, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) oferece os cursos de Licenciatura em Teatro e em Dança, em Jequié, e um Bacharelado em Cinema e Audiovisual, em Vitória da Conquista.

doutorado nestas duas últimas áreas.⁴⁴ Estes cursos, somados aos de graduação, permitiram (e permitem) a formação de um grupo de profissionais que desenvolvem as funções de docentes, pesquisadores e críticos que são fundamentais para a constituição da reprodução, da reflexão e da crítica no campo artístico.

Assim, mesmo com a expansão de vagas no ensino superior, a experiência de integrar projetos socioartísticos e cursos técnicos ainda é importante não apenas para a qualificação profissional, como também para promover a preparação de jovens estudantes para o ingresso nas graduações em artes, que comumente requerem a submissão a provas de habilidades em seus processos seletivos.

Diferentes ONGs, instituições religiosas e culturais de Salvador têm ofertado cursos e projetos em diversas áreas artísticas. Na área musical, a Associação Pracatum Ação Social (APAS) possui um programa que forma jovens nas áreas de gravação digital, técnico de palco e rádio, DJ, sonorização, performance vocal e percussão. O Grupo Cultural Bagunça também oferece cursos de música e audiovisual. Muitos blocos afros e percussivos oferecem formações, como a Escola Olodum (cursos de percussão de samba-reggae, canto e coral), a Didá – Banda Feminina (cursos de percussão para adolescentes e jovens do sexo feminino), o Ilê Aiyê (com a Banda Erê). Os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (Neojibá) formam a iniciativa mais abrangente, ofertando cursos para crianças e jovens em diferentes áreas como coral, regência, teoria musical, oficinas de arranjos e composição, oficinas de lutheria, em diversos núcleos espalhados pela capital e pelo interior do estado.

Assim como a música, a dança ocupa um lugar de destaque em projetos sociais como o projeto Axé e diversos blocos afros, ofertando, especialmente, formação em dança afro-brasileira para crianças, adolescentes e jovens. Outros espaços, como as diversas academias de balé e um amplo circuito de grupos e associações que englobam grupos religiosos, de valsa, de quadrilhas juninas e de *street dance* também contribuem para o desenvolvimento de espaços de aprendizagem e de expressão da dança.

No setor do audiovisual e da fotografia as oportunidades de formação são mais restritas. A ONG Cipó – Comunicação Interativa, desde 1999, desenvolve projetos na área de comunicação e multimídia com jovens de classes populares, assim como o Projeto Rede TV Jovem, ligado à organização Ação Pela Cidadania, desde 2007, oferece cursos para jovens

⁴⁴ O curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas é o único do Norte/Nordeste brasileiro e tem o conceito mais elevado entre todos os sete cursos do país (CAPES, 2013), enquanto o Mestrado em Dança ainda é o único do país.

estudantes de baixa renda nas áreas de audiovisual, computação gráfica, web design, comunicação em rádio e interpretação para TV e cinema.

No campo da educação profissional, em Salvador, também nasceram os primeiros cursos técnicos em dança e música do país, respectivamente com a criação da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb), inaugurada em 1984, e do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em 1992. Mais de uma década depois, o Centro de Educação Profissional em Artes e Design (CEEP) iniciou suas atividades, em 2004, em parceria com a ONG Pracatum, oferecendo cursos em diversas áreas ligadas às artes.

Para um público com fluxo escolar mais irregular e/ou em condição de maior vulnerabilidade social, no final da década de 2000 também houve uma expansão de iniciativas, como a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Trilhas das Artes. Cada um dos programas possui escopo próprio em termos de duração, estrutura e nível de certificação, produzindo experiências muito diferenciadas em termos de qualidade e profissionalização efetiva.

Em Salvador, o Trilha das Artes foi criado pelo governo estadual nos moldes do Projovem, e a Funceb, em parceria com o Pronatec, tem oferecido cursos de curta duração, sobretudo nos campos de organização e apoio técnico às atividades culturais, com habilitações como assistente de coreógrafo, brincante de rua, assistente de produção cultural, agente cultural, fotógrafo, auxiliar de costura cênica, auxiliar de cenotecnia, iluminador cênico, harmonia, edição e operação de som. Estas iniciativas atendem a públicos diversificados em termos de formação, atuação e localização geográfica, ampliando as possibilidades de qualificação profissional para compor a cadeia produtiva do setor cultural.

Nesse sentido, os cursos livres, profissionalizantes e superiores são parte fundamental dos contextos institucionais que, articulados a contextos estruturais e a contextos de vida, atuaram na construção das trajetórias dos jovens artistas aqui investigadas. As instituições que oferecem educação profissional, que foram o ponto de partida para o desenvolvimento desta investigação, merecem uma atenção maior, a fim de compreender seu papel diferencial na constituição dos percursos profissionais dos jovens entrevistados.

As três escolas selecionadas estão ligadas a setores artísticos que possuem características e tradições de formação próprias. Além disso, cada instituição se singulariza na medida em que possui seus próprios históricos, estatutos político-legais, perfis discentes e

propostas pedagógicas, que, quando articulados, implicam a construção de ambientes de formação também distintos, como mostrado na seção seguinte.

2.5 AS ESCOLAS E SEUS MODELOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO

As instituições de formação profissionalizantes foram o ponto de partida para a busca dos sujeitos que participariam da pesquisa. A natureza dos cursos – raros no país – e os públicos atingidos – sobretudo jovens de classes populares – foram as principais motivações para a escolha das três escolas pesquisadas. Embora a maioria dos egressos já possuísse experiências de iniciação artística, foi nessas escolas que muitas vezes ocorreram os primeiros processos de aprendizagem mais formalizados e de certificação profissional.

2.5.1 O Centro de Artes e Design – CEEP

O CEEP nasceu de um convênio do governo estadual com a Associação Pracatum Ação Social (APAS), no ano de 2004, e funcionava inicialmente no bairro do Candéal. Em 2010. Após divergências entre os gestores da ONG e do Estado, a escola desvinculou-se da Pracatum, transferindo-se para as dependências do Colégio Central da Bahia, até ser definitivamente instalada num prédio anexo ao Colégio Ruy Barbosa, em 2011.

A instituição experimentou oferecer os cursos de Artes Visuais, Produção Cultural e Regência, mas a limitação de infraestrutura e de recursos humanos levaram à interrupção da oferta dos cursos, tornando-se uma instituição especializada em música. Em 2014, a escola tinha aproximadamente 400 alunos nos cursos técnicos em Conservação e Restauo, Documentação Musical e Instrumento Musical, que possui habilitações em canto, flauta, saxofone, bateria, percussão, contrabaixo e violão.

Até 2015, os cursos da área musical eram oferecidos no Ensino Médio Integrado (EMI), no turno matutino, com duração de quatro anos; no Subsequente (Prosub), nos turnos vespertino e noturno, com dois anos de duração; e no Proeja, também ofertados no vespertino e noturno, com duração de dois anos e meio. As turmas são relativamente pequenas e, inicialmente, formadas por cerca de vinte alunos.

O processo seletivo é diferenciado para os que pleiteiam vaga nas diferentes modalidades oferecidas, bem como o perfil dos discentes que se candidatam. O ingresso no EMI, que atende alunos recém-saídos do ensino fundamental, é feito por meio de matrícula convencional, sem que seja exigido domínio técnico de música. Já para as outras duas

modalidades (Subsequente e Proeja), que recebem um público de faixa etária mais elevada, composta por jovens e adultos, é exigido um teste prático ou uma entrevista para aferir as habilidades em música, os interesses e condições objetivas de frequentar o curso.

O perfil sociocultural dos estudantes é eclético em termos de referências socioculturais, como sinalizou o professor Ricardo, que leciona práticas de violão e teoria e percepção musical. *“Tem aqui um público evangélico muito grande, também... Isso é bom também até por uma questão de romper um certo preconceito... É bem variado, mas vem do rock, do axé, até porque tem gente que toca em bandas de axé; percussionistas e guitarristas.”* (RICARDO, professor – CEEP).

Mesmo oferecendo diferentes modalidades e cursos na área de música, o de instrumento musical é o de maior procura e número de alunos formados. Para os cursos de instrumento musical, a estrutura curricular possui diferenças entre modalidades de EMI e as demais, já que a primeira exige o cumprimento de uma quantidade mais ampla de disciplinas de formação geral.

No que se refere à Formação Técnica Específica (FTE), os principais componentes são: Canto, História da Música, Informática em Música, Instrumento (Introdução, Música do Renascimento, Barroca, Brasileira), Literatura e Estilo Musical (Teoria da Música, Harmonia, Instrumentação e Orquestração), Percepção Musical, Prática de Conjunto, Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho, Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica, Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas e o Estágio.

A matriz curricular do curso técnico em Instrumento Musical, cursado pela maior parte dos discentes da instituição, pode ser vista de forma resumida no Quadro 3.

Quadro 3 – Matriz curricular do curso técnico em instrumento musical (modalidade subsequente)

		Disciplinas	CH
Formação Técnica Geral (FTG)		Biologia – Meio ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	40
		Filosofia – Ética e Direito do Trabalho	40
		Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico	40
		Informática – Inclusão Digital	40
		Sociologia – Organização Social do Trabalho	40
		Sociologia - Organização dos Processos de Trabalho	40
Estudos Orientados na FTG			80
Carga Horária da FTG – Total do Módulo			320
Formação Técnica Específica (FTE)	Contextualização	História da Música - Música Brasileira e as Culturas Africana, Indígena e Ibérica	40
		História da Música Ocidental	60
	Fundamentos	Literatura e Estruturação Musical (LEM) I- Teoria da Música	60
		LEM II - Harmonia Modal e Tonal	60
		LEM III – Harmonia Funcional e Arranjos	60
		LEM IV- Instrumentação e Orquestração	60
		Percepção Musical I	60
		Percepção Musical II	60
		Percepção Musical III	60
		Percepção Musical IV	40
		Matemática Aplicada	80
	Tecnologias	Informática em Música- Softwares de Edição	60
		Informática em Música - Técnicas de Gravação	40
	Instrumentais	Instrumento I - Introdução ao Instrumento	80
		Instrumento II - Música do Renascimento	40
		Instrumento III- Música Barroca	40
		Instrumento IV - Música Brasileira	40
		Canto Coral - Técnica Vocal e Cânticos	60
		Canto Coral - Polifonia	100
		Prática de Conjunto Instrumental	60
Português Instrumental		120	
Estudos Orientados na FTE			80
Carga Horária da FTE – Total do Módulo			1400
Estudos Interdisciplinares (EI)	Pesquisa, Orientação Profissional e Iniciação Científica	60	
	Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas	60	
Carga Horária do EI			120
Estudos Complementares (EC)	Formação Técnica Geral (FTG)	-	
	Formação Técnica Específica (FTE)	-	
Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI			1840
Estágios	Estágio de Observação	100	
	Estágio de Participação	300	
Carga Horária Total dos Estágios			400
Carga Horária Total incluindo Estágios			2240

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho a partir da matriz curricular fornecida pelas instituições dos egressos.

As atividades voltadas para a prática de instrumentos musicais são oferecidas de modo individualizado ou com grupos de até três alunos por aula, enquanto as de cunho teórico,

como História da Música, Literatura e Estilo Musical e Percepção Musical, são lecionadas coletivamente.

A escola costuma desenvolver projetos temáticos, sobretudo voltados para ícones da Música Popular Brasileira, como Luiz Gonzaga, Dominginhos, Vinícius de Moraes e Caymmi. No entanto, nas práticas de instrumento e percepção musical, a base de formação nem sempre é baseada na música popular, como pontua Ricardo (professor – CEEP):

Se for falar do violão, a gente trabalha o repertório 90% erudito, até porque o tempo não é muito extenso... Primeiramente é o aluno ter uma boa técnica no instrumento. Eu acho que o repertório erudito é o caminho mais curto pra ele ter uma boa desenvoltura no instrumento.

Para a mediação da escola em relação ao mundo profissional, os alunos aprendem noções de direitos trabalhistas, contratos de trabalho e formalização dos vínculos, no componente curricular “Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho”. As atividades de campo e visitas técnicas permitem conhecer algumas áreas de atuação e realizar pequenas intervenções, que culminam com o Estágio Curricular. Este deve ser realizado na área musical (canto, instrumento etc.), em alguma instituição, tendo o aluno liberdade para escolher seu campo. No entanto, muitas vezes as atividades terminam sendo uma ação meramente formalizadora, desenvolvidas em espaços onde muitos alunos já estão inseridos profissional ou amadoramente (escolas, bandas ou projetos sociais).

Mesmo entre os alunos mais jovens, que frequentemente projetam carreiras voltadas para a performance musical, a professora Lorena, que leciona percussão, percepção musical e prática de conjunto, nota um crescente interesse pela educação. “*Realmente as turmas encheram muito... Não sei também se foi por causa daquele decreto que saiu em 2011, que a música vai ser obrigatório nas escolas e tudo...*”. (LORENA, professora – CEEP). Programas como o Mais Educação (MEC, 2014) e o Mais Cultura⁴⁵ também têm aberto um campo para atuação em oficinas artísticas em contraturnos escolares.

Mesmo com a ampliação das oportunidades para educadores musicais, a relativização da importância dos diplomas no campo da música ainda é apontada por alguns profissionais da escola como uma das causas para as altas taxas de evasão dos cursos do CEEP.

45 O Mais Educação é uma programa do MEC de oferta de jornada escolar ampliada que contempla atividades de acompanhamento pedagógico, articuladas a outras em áreas como esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, comunicação e uso de mídias, dentre outros. Já o Mais Cultura nas Escolas é conduzido pelo MEC e pelo MinC e prevê o desenvolvimento de ações formativas por agentes culturais a fim de promover a formação de público de artes, a criação artística, o reconhecimento de saberes locais e/ou populares etc.

Entre 2008 e 2013, o CEEP matriculou 380 alunos nos três cursos ligados à área musical. No entanto, durante esse período, um grande número de alunos não concluiu seus cursos. Apenas 103 estudantes conseguiram se formar, o que indica uma taxa geral de 72,9% de evadidos, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10 – Relação entre ingressantes e formados nos cursos técnicos do CEEP (2008-2013)

Cursos	Instrumento musical	Regência	Documentação musical	Total
Ingressantes	300	20	60	380
Formados	81	7	15	103
Taxa de evasão	63,0%	65,0%	75,0%	72,9%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelas instituições dos egressos.

Além do baixo número de concluintes nos cursos, o atraso é comum nos percursos escolares, inclusive por razões profissionais (turnês, oportunidades de trabalho). Especialmente na modalidade Prosub, composta majoritariamente por alunos que já possuem formação musical e completaram o ensino médio, é possível encontrar muitos alunos cuja motivação principal para frequentar as aulas é a de aprimoramento técnico, mais do que a obtenção de um diploma.

Algumas das explicações apontadas pelos educadores e coordenadores da escola referem-se às elevadas cargas horárias dos cursos de música, incluindo disciplinas teóricas que muitas vezes vão de encontro às expectativas dos estudantes, desejosos por atividades práticas. Além disso, o desenvolvimento de algumas atividades laborais próprias aos profissionais da dança e da música (como horários de ensaio, de apresentação e viagens) muitas vezes dificultam a conciliação entre os estudos e o trabalho.

2.5.2 A Escola de Dança da Funceb

A Escola de Dança da Funceb é vinculada ao Centro de Formação em Artes da Funceb, da Secretaria de Cultura do Estado (Secult). A escola foi fundada em 1984, inicialmente oferecendo apenas cursos livres (Curso Preparatório de Dança), visando preencher uma lacuna de formação na área, já que apenas a UFBA oferecia cursos regulares de dança, com a licenciatura em dança e o bacharelado para bailarino profissional.

Foi instalada inicialmente nas dependências do Teatro Castro Alves, passando posteriormente para o Espaço X (hoje denominado Espaço Xisto Bahia), da Biblioteca Central

do Estado da Bahia, até ser realocada para um espaço mais amplo, localizado num casarão histórico no Centro Histórico de Salvador.

A instituição nasceu com a perspectiva de preparar jovens que dificilmente teriam a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento técnico, já que as escolas de dança normalmente são privadas e voltadas para as classes mais privilegiadas. Nesse sentido, a escola, desde seu início, tem um papel importante na formação de jovens de classes populares para o ingresso no mundo profissional da dança, além de qualificá-los para a disputa por vagas nos cursos de graduação na área artística.

Em 1988, a escola passou a ofertar sua primeira turma do curso técnico profissionalizante, com duas habilitações básicas: Bailarino para Corpo de Baile e Técnico em Recreação Coreográfica Infanto-Juvenil, unificadas em 2009, em torno da habilitação generalista de Técnico em Dança.

Hoje, a escola oferece quatro modalidades de formação: 1) cursos preparatórios que oferecem iniciação e aprimoramento em dança em diversas modalidades (popular, afro, moderna, clássico, capoeira), para crianças e adolescentes, no turno vespertino; 2) cursos livres voltados para o público em geral, oferecidos semestralmente no turno noturno, em modalidades como *ballet* clássico, dança contemporânea, alongamento, pilates, dança afro, dança do ventre e jazz; 3) cursos de formação continuada de qualificação profissional, para pessoas iniciadas ou mesmo profissionais em dança que visem um aprimoramento de determinadas técnicas ou de conhecimentos gerais; e 4) curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A cada ano são oferecidas 60 vagas, voltadas para jovens e adultos que tenham concluído o terceiro ano do ensino médio.

A escola vem passando por uma mudança de perfil de seus alunos. Segundo a profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola, Jaqueline, desde o começo da década de 2010, tem havido um aumento do número de candidatos com níveis mais avançados de escolarização ou de experiência profissional, graças à reconhecida qualidade da formação prática da escola, o que a diferencia da graduação em dança da UFBA, que privilegiaria o enfoque teórico. Além disso, também um crescente de equilíbrio de gênero entre os ingressantes, uma vez que, em 2008, apenas 25% dos alunos eram do sexo masculino, enquanto em 2015 ocuparam mais de 50% das vagas.

Os estudantes da escola, de modo geral, possuem entre 17 e 30 anos e repertório bastante variado no que se refere ao domínio técnico, motivação e gostos. A coordenadora Jaqueline aponta que a instituição recebe alunos que já possuem experiência em cursos de

balé clássico, em projetos sociais e em alguns grupos amadores ou profissionais, jovens que aprenderam a dançar em igrejas ou mesmo acessando vídeos na internet, e até profissionais graduados ou pós-graduados em dança, inclusive no exterior. Maria Paula (professora – EDF), professora de balé clássico, também reconhece as mudanças no perfil dos ingressantes, que, se por um lado “[...] *não são muito lapidados em uma técnica específica*”, por outro, conhecem ou têm noção básicas de diferentes linguagens.

A modalidade de curso técnico visa formar o aluno em torno de três competências básicas: bailarino, coreógrafo e multiplicadores de ação artística (educadores e mobilizadores socioculturais), para atuar em grupos de dança e desenvolver projetos artísticos e culturais em comunidades, organizações não governamentais etc. A duração prevista é de dois anos e meio, divididos por semestres, conforme pode ser visto na matriz curricular (Quadro 4).

O curso funciona no turno matutino, das 7h 30min às 12h 30min, sendo oferecido almoço ao final das atividades, e possui uma carga horária total de 1932 horas, divididas entre componentes curriculares básicos, circunscritos em disciplinas específicas, constitutivas do chamado *Eixo de Confluência*, que mesmo com sua diversidade temática, organiza o processo de construção tendo a dança como força motriz. O *Eixo Transversal* apresenta abordagens específicas de elementos e temas do universo da execução, criação e produção em dança, de caráter dinâmico, que propiciam uma experiência artístico-educativa relacionada a situações e contextos externos, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Matriz curricular do curso profissional técnico em dança (modalidade subsequente)

Ano	Sem	Disciplinas	CH
Ano 1	1º sem	Estudos sobre Ballet Clássico	86
		Estudo da Dança Moderna	60
		Estudo da Dança Contemporânea	60
		Estudo da Dança Afro-Brasileira	60
		Estudo das Danças Populares	60
		Laboratórios de Habilidades Criativas I (Ênfase improvisação)	30
		Psicologia Social e Ética Profissional	30
		Cinesiologia Aplicada à Dança	60
	Subtotal Carga Horaria		446
	2º sem	Estudos sobre Ballet Clássico	86
		Estudo da Dança Moderna	60
		Estudo da Dança Contemporânea	60
		Estudo da Dança Afro-Brasileira	60
		Estudo das Danças Populares	60
		Laboratórios de Habilidades Criativas II (Ênfase nos elementos da dança)	30
Dança e Interface com linguagens artísticas (música)		30	
História da Dança		60	
Estágio: Observação	10		
Subtotal Carga Horaria		456	
Ano 2	3º sem	Estudos sobre Ballet Clássico	60
		Estudo da Dança Moderna ou Contemporânea	60
		Estudo da Dança Afro-Brasileira ou DPR	60
		Estudo da Capoeira	60
		Laboratórios de Habilidades Criativas III (Prática solista)	30
		Dança e Interface com linguagens artísticas (figurino, cenário, iluminação)	30
		Introdução às Políticas Públicas e Gestão Cultural	30
		Elaboração de Projetos I (sociocultural)	30
		Estágio: Participação Social	60
	Subtotal Carga Horaria		390
	4º sem	Estudos sobre Ballet Clássico	60
		Estudo da Dança Moderna ou Contemporânea	60
		Estudo da Dança Afro-Brasileira ou DPR	60
		Estudo da Capoeira	60
		Laboratórios de Habilidades Criativas IV (Composição coreográfica)	30
Análise Crítica		30	
Estágio: Prática de Repertórios (em grupo)	120		
Subtotal Carga Horaria		390	
Ano 3	5º sem	Estudos sobre Ballet Clássico	60
		Estudo da Dança Moderna ou Contemporânea	60
		Estudo da Dança Afro-Brasileira ou DPR	60
		Dança e Interfaces Tecnológicas	60
		Elaboração de Projetos II (artísticos)	30
		Estágio: Prática Coreográfica	160
Subtotal Carga Horaria		450	
Total Carga Horaria		1932	

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho a partir da matriz curricular fornecida pelas instituições dos egressos.

A articulação teoria-prática se dá não apenas nas disciplinas dos eixos de confluência e transversal, como também no estágio orientado, que se inicia já no segundo semestre letivo e possui quatro focos diferentes, visando dar ao aluno uma visão ampliada das possibilidades de

atuação, começando com a observação de ambientes de dança na cidade, para depois passar por práticas em espaços socioculturais, grupos artísticos, culminando com a experiência de produzir e apresentar um trabalho coreográfico autoral.

A escola desenvolve um importante papel de apoio e de mediação com o mundo do trabalho para os egressos. Alguns produtores de espetáculos, grupos e eventos veem a escola como um importante espaço para recrutamento de profissionais, sendo relativamente frequente a busca ou a solicitação de indicações de alunos para espetáculos, shows, gravações e, em especial, no período do carnaval e de festas juninas, quando há demanda maior de trabalho.

A EDF também disponibiliza suas instalações para ensaios e mantém um grupo no *Facebook*, que conta com mais de seis mil membros, no qual há divulgação de oportunidades de trabalho entre professores(as), alunos(as) e ex-alunos(as), de eventos artísticos (espetáculos, festivais) e de atividades de formação (cursos, seminários, encontros, oficinas).

No que se refere à inserção profissional dos alunos formados, segundo a professora Maria Paula, hoje predominaria o interesse e a atuação como multiplicadores e educadores (trabalho em projetos sociais, escolas e igrejas) e como coreógrafos (criação de coreografias para grupos de forró, pagode, igrejas), em detrimento da atuação como bailarinos, pois perceberiam maiores possibilidades de inserção nesses outros mercados. Além disso, haveria também uma ampliação da quantidade de alunos interessados em áreas como a produção, o figurino, a iluminação etc.

Segundo a secretária da escola, a certificação oferecida pela instituição é relativizada por muitos alunos, o que ajudaria a compreender as elevadas taxas de evasão. Alguns alunos veem no curso a possibilidade de ter uma formação gratuita e de qualidade – o que nem sempre implica um empenho para concluí-lo. Outros buscam a certificação devido ao status que a instituição conquistou no mercado profissional da dança, ou então em situações em que precisam procurar oportunidades de trabalho em espaços, cidades ou países nos quais não são conhecidos.

De 2008 a 2013 a instituição formou 119 alunos, sendo 9 dançarinos e 14 coreógrafos, que concluíram o curso em 2008, e os demais 96 jovens foram formados no modelo que integrou as duas habilitações, sob a alcunha de formação técnica em dança.

As taxas de evasão da escola, embora um pouco inferiores às encontradas no CEEP, ainda são bastante elevadas, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11 – Relação entre ingressantes e formados no curso técnico em dança da EDF (2008-2013)

Cursos	Dançarino	Coreógrafo	Dança	Total
Ingressantes	25	25	290	340
Formados	09	14	96	119
Taxa de evasão	64,0%	45,0%	66,9%	65,0%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelas instituições dos egressos.

Assim como ocorre no curso técnico em música, a carga horária elevada, bem como algumas condições específicas do setor, como as agendas de ensaio e de apresentação, viagens ou participação de turnês, muitas vezes dificultam a conciliação entre estudo e trabalho e prejudicam o acompanhamento regular das atividades. A professora Maria Paula entende que muitas vezes os alunos entram na escola com uma visão “glamourizada” em relação à dança, de sucesso, de performance. Segundo sua percepção, essa visão decairia na medida em que os jovens começam a se confrontar com a realidade do campo, que exige grande esforço físico, que muitas vezes precisa ser conciliado com estudos, família e trabalho.

Além disso, boa parte dos ingressantes nos cursos técnicos em dança – e também em música – já são iniciados em seus campos de formação. Em algumas áreas, a titulação obtida em cursos de educação formal (técnicos ou superiores) não é decisiva para o ingresso ou a permanência no campo artístico, já que bandas ou companhias de dança muitas vezes utilizam outros recursos para selecionar seus membros, como audições, testes, experimentações ou indicações (MENGER, 2014).

A coordenação da escola adotou algumas ações a fim de reduzir as taxas de evasão, a partir do reconhecimento das especificidades do aluno de dança. As mudanças curriculares, o fornecimento de almoço para os estudantes, a possibilidade de trancamento do curso após o término do primeiro ano letivo cursado e o aproveitamento de estudos realizado em outras instituições, ainda que importantes, não conseguiram evitar que as taxas de evasão permanecessem elevadas e persistentes.

2.5.3 A Oi Kabum!

A Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia⁴⁶ começou suas atividades em Salvador, no ano de 2004, a partir de uma parceria entre a ONG Cipó – Comunicação Interativa e o Instituto Oi Futuro, órgão financiador, mantido por uma empresa de telefonia móvel.

A Cipó atua em Salvador desde 1999, prioritariamente na formação de crianças, adolescentes e jovens de classes populares, utilizando tecnologias da comunicação e da informação como instrumento de promoção dos direitos humanos e de proposição de políticas de arte e cultura (CIPÓ, 2014).

Essa experiência possibilitou a construção de um significativo *know how* de metodologias de trabalho com jovens,⁴⁷ levando à criação da Kabum, em 2004. Inicialmente foi instalada no Nordeste de Amaralina, na época, um dos bairros mais violentos de Salvador, até ser transferida para o Pelourinho, no Centro Histórico de Salvador, em 2009. Além da Cipó ser responsável pela sua gestão, a escola contou com parcerias governamentais desde o seu início: primeiro com a Secretaria do Trabalho e Ação Social (Setras), depois com a Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (Sedes) e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e com a Secretaria Estadual de Cultura (Secult).

No final do ano de 2015, as atividades da escola foram encerradas com o fim da parceria com o Oi Futuro, principal financiador, justamente no momento em que a escola passava por um processo de avaliação pelo Conselho Estadual de Educação, com o objetivo de converter-se em uma escola técnica *stricto sensu*.⁴⁸ Esse credenciamento poderia, inclusive, validar os certificados daqueles alunos formados pela escola nas turmas anteriores.

A decisão do principal financiador de encerrar o apoio à escola aponta para a fragilidade e o risco permanente de descontinuidade de projetos socioculturais, não apenas entre aqueles mantidos por ONGs, mas no seio do próprio estado. Os gestores da Kabum

⁴⁶ A primeira escola surgiu no Rio de Janeiro, em 2003, Kabum! Escola Telemar de Arte e Tecnologia, da parceria entre o Instituto Telemar e a ONG Spectaculo. Salvador criou a segunda escola, em 2004, seguida de Recife, que em 2005 estabeleceu uma parceria com a ONG Auçuba. A última instituição construída foi a Oi Kabum! de Belo Horizonte, com a gestão da Associação Imagem Comunitária (AIC), que inaugurou a escola em 2009 (SOUZA, 2010).

⁴⁷ Além do trabalho com a Oi Kabum!, a Cipó desenvolveu mais de 40 projetos, como: Agentes de comunicação, Observatório de mídia e direitos humanos, Pelourinho digital, Estúdio aprendiz, Estúdio Cipó de multimeios, Central Cipó de Notícias (CCN), dentre outros.

⁴⁸ A Oi Kabum! de Belo Horizonte já havia passado por esse processo e oferecia cursos de educação profissional concomitantes ou sequenciais ao ensino médio.

realizaram diversas tentativas de encontrar novos apoiadores junto à iniciativa privada e ao Estado, mas não foi possível manter a escola em funcionamento.

A instituição possuía uma excelente infraestrutura em termos de instalações e equipamentos, como computadores Macintosh, ilhas de edição, laboratórios de computação e fotografia, câmeras, filmadoras, suportes para iluminação etc.

Sua proposta institucional foi estruturada em torno de dois programas principais: a Oi Kabum! Escola e o Núcleo de Produção. Neste último, educadores e profissionais desenvolviam projetos de demanda externa em parceria com alunos e egressos da escola. Já a Oi Kabum! Escola oferecia cursos de formação nas áreas de vídeo, fotografia, design gráfico e computação gráfica.

O ingresso era bianual, sendo o primeiro semestre reservado para o processo seletivo, baseado num ciclo de oficinas de sensibilização, nas quais são escolhidos cerca de 280 jovens. Durante essa etapa, os participantes se apresentavam e eram apresentados aos educadores e às diferentes linguagens trabalhadas pela instituição. A partir do desenvolvimento das atividades, eram selecionados os 80 jovens que participariam dos 18 meses seguintes de formação.

Após o ingresso, os participantes recebiam uma pequena bolsa mensal que visava cobrir os gastos com transporte e alimentação necessários para frequentar as aulas, constituindo um importante apoio para a permanência na instituição.

A estratégia de recrutamento de alunos para a escola era feita por meio de cartazes, divulgação junto a ONGs, associações comunitárias e culturais e entre entidades e lideranças comunitárias da cidade. Os requisitos para o ingresso nos cursos era ter entre 16 e 20 anos, ser morador de comunidade de bairros populares e estar cursando ou ter concluído o ensino médio em escola pública. As regiões privilegiadas para o processo de seleção eram: Nordeste de Amaralina (Chapada, Nordeste, Santa Cruz, Areal e Vale das Pedrinhas), Subúrbio Ferroviário (Plataforma, Paripe, Periperi, Mirante de Periperi, Coutos, Fazenda Coutos, Alto de Coutos e outros) e Centro Antigo (Centro Histórico e adjacências).

Apesar dos pré-requisitos estabelecidos, a escola recebia um público diversificado, como sinaliza a educadora Daniela, responsável pela formação nas áreas de desenvolvimento pessoal e social: *“Eu tinha uma turma, como toda turma, muito heterogênea... são alunos que vieram de comunidade popular, escola pública, mas eram alunos que tinham repertório”* (DANIELA, professora – Kabum).

A educadora reconhece que a Kabum trabalhava com um público privilegiado em termos de experiências prévias e de capital cultural.

Acho que alguns são os jovens dessa família de classe popular, que batalhou pra colocar o filho na escola e enxerga a escola como um grande caminho. São esses alunos que dentro da família já têm alguém, que têm alguma referência... Nem que seja o primo do primo do primo, tem alguém de referência que tá na universidade... Aquela galera de comunidade mais antenada, né? Talvez que tenha uma tendência de vir mais pro Centro.... Ali são também meninos que têm algum envolvimento com arte e esse talento. (DANIELA, professora – Kabum).

A escola tinha uma proposta de formação integral de adolescentes e jovens, tendo como base a educação pela comunicação e a educação artística. Cada um dos quatro cursos tinha cerca de 1200 horas de carga horária total, o que favorecia uma preparação consistente para a atuação profissional.

As aulas eram desenvolvidas no turno matutino e os currículos dos cursos organizados não por disciplinas, mas sim por atividades ou oficinas, sempre calcadas na noção de produção de linguagens artístico-tecnológicas (vídeos, animações, publicações, fotografias, sites, mostras) como ferramentas para compreender, interpretar e transformar as realidades mais imediatas (bairro, comunidade) e conectar-se a dimensões mais amplas do mundo social (SOUZA, 2010). As atividades eram organizadas em torno de conteúdos transversais, denominados: História da Arte, Desenvolvimento Pessoal e Social (Ser e Conviver), Design Sonoro, Comunicação Digital, Leitura e Expressão (Oficina da Palavra), Preparação para o Mundo do Trabalho, Ampliação do Repertório Cultural e Atuação Comunitária. Os dois últimos temas incluíam visitas a espaços culturais, escolas e projetos sociais e previam a realização de intervenções artísticas ou pedagógicas.

Apesar das diferenças de foco de cada um dos cursos (vídeo, fotografia, computação gráfica e design gráfico) e da existência de um conjunto de atividades focadas nas linguagens específicas (operação de câmera, edição de vídeo, revelação fotográfica etc.), a proposta da escola previa uma formação interdisciplinar, na qual todos os discentes experimentavam atividades ligadas às demais linguagens.

Cada um dos três semestres de curso estava estruturado em torno de módulos temáticos: identidade, comunidade e cultura. O primeiro envolvia atividades desenvolvidas sobretudo em sala de aula, em torno de alguns temas citados (família, sociedade, trabalho etc.). A educadora Daniela, por exemplo, desenvolvia em suas aulas aspectos como a relação do jovem com a família, a sociedade, a sexualidade, o trabalho e a cultura. Suas ações eram transversais às linguagens e ao mesmo tempo que contribuía para a formação individual e social dos jovens, ao abordarem aspectos relativos à construção de identidades, relações interpessoais etc., também operavam como espaço de geração de conteúdos que alimentavam as produções que emergiam nas linguagens.

No segundo módulo, os jovens e educadores elaboravam projetos e os executavam em escolas por meio de oficinas que articulavam as temáticas trabalhadas no módulo anterior com as linguagens artísticas e tecnológicas que aprendiam nos seus respectivos cursos. Por fim, no último semestre, experimentavam a elaboração de uma grande mostra aberta à comunidade externa, que marcava o final do curso e na qual eram apresentados produtos como exposições fotográficas, vídeos, animações e peças gráficas. Os alunos cuidavam de todas as etapas, desde o planejamento, orçamento, produção dos materiais e do evento, montagem e divulgação.

O estágio, mesmo de curta duração, tinha como objetivo aproximar os jovens de instituições e eventos que tivessem importância no mercado de trabalho do qual eles poderiam potencialmente participar. Daniela destaca que algumas experiências de estágio eram bem sucedidas.

Eu acompanhei um grupo que estagiou no Panorama Coisa de Cinema. Eu falei com o diretor do festival e um grupo de fotógrafos daqui da Kabum foi estagiar no Panorama. Eles ficaram bem livres pra fotografar, pra participar de todas as sessões... Tem histórias de meninos que saíram pra estagiar e ficaram. (DANIELA, professora – Kabum).

A Kabum também incentivava o desenvolvimento de projetos autônomos e a participação nas políticas de editais. Alguns egressos apostaram na construção de projetos coletivos, como sinaliza Daniela (professora – Kabum): *“Tem um [ex-aluno] que tem projeto no Nordeste de Amaralina, que tem o site ‘Nordeste eu sou’. Tem os próprios jovens do Coletivo Cutucar, que é um coletivo de egressos daqui... Eles abriram uma ONG e fazem um trabalho incrível em Paripe, belíssimo!”*.

Desde 2008, a escola investiu sistematicamente na manutenção do contato com seus egressos, seja pela oferta de vagas de monitoria para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com as novas turmas, seja pelo recrutamento de jovens para atuar nos projetos do Núcleo de Produção, que buscava estabelecer um diálogo com o mercado de trabalho em áreas de atuação correlatas às dos ex-alunos.

A maioria dos projetos realizados pelo Núcleo surge de demandas externas de empresas, ONGs e Estado, e de editais para produção cultural, e podem mobilizar diferentes linguagens e quantidade de mão de obra (de 3 até 30 jovens), permitindo o aprofundamento do processo formativo, ao mesmo tempo que possibilita a experimentação de uma iniciação profissional em áreas afins às suas formações. Além disso, apoia iniciativas dos próprios jovens para que possam trabalhar de forma autônoma, seja montando pequenos negócios, seja prestando serviços em suas comunidades e fora delas.

Os egressos mantêm ainda uma comunidade no *Facebook*, denominada “Egressos Oi Kabum!”, que agregava cerca de 300 membros, além de contar com uma ação que vinha se estruturando, denominada Núcleo de oportunidades, que visava localizar ofertas de trabalho e direcioná-las para alunos ou ex-alunos da instituição.

Essa postura de maior envolvimento com a vida dos alunos, seus projetos e as ações de mediação com o mundo externo à escola pode ser uma das razões pelas quais os cursos oferecidos pela Kabum tinham percentuais de evasão significativamente mais baixos do que os encontrados nas outras duas instituições pesquisadas.

No período de 2008 a 2013, a escola ofertou quatro turmas com 20 alunos cada para as áreas de vídeo e fotografia. Dos 160 ingressantes, foram formados 139 pessoas. Com isso, as taxas de evasão foram significativamente baixas, quando comparadas aos cursos de música e dança, especialmente quando considerado que a formação recebida não era certificada com status de curso técnico.

Tabela 12 – Relação entre ingressantes e formados no curso técnico em dança da Kabum (2008-2013)

Cursos	Vídeo	Fotografia	Total
Ingressantes	80	80	160
Formados	66	73	139
Taxa de evasão	17,5%	8,7%	13,1%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelas instituições dos egressos.

Considerando o perfil sociocultural dos jovens e as linguagens ensinadas pela escola, a instituição pareceu cumprir uma tarefa de efetiva iniciação artística e profissional nos cursos oferecidos, já que a maioria dos jovens chegou à escola com pouco conhecimento sobre as linguagens e técnicas de fotografia e vídeo. Algumas razões para compreender essa realidade foram apontadas também por professores e coordenadores da escola, como o monitoramento contínuo dos percursos dos alunos, a proposta pedagógica – que privilegiava atividades práticas –, a oferta da bolsa mensal e, também, a exigência de responder ao agente financiador privado, que acompanhava os resultados para o investimento feito.

2.6 OS SETORES ARTÍSTICOS E SUAS ESPECIFICIDADES

As propostas educacionais apresentadas pelas três instituições responsáveis pela formação dos participantes desta investigação deram pistas sobre algumas das diferenças

constitutivas dos quatro setores investigados (música, dança, vídeo e fotografia). No entanto, as singularidades não se restringem à esfera educativa, podendo ser encontradas também nas estruturas de fomento e promoção cultural, nos mercados e condições de trabalho, nos públicos consumidores, dentre outras.

Para contextualizar as estruturas e os processos de constituição de tais áreas artísticas, muitas vezes é acionada a noção de campo, que se refere à existência de uma arena de forças e de determinações que definem ações e posições sociais de artistas, produtores, críticos, consumidores de arte, na luta por legitimação nos campos literário, do teatro, da alta costura (BOURDIEU, 1996).

Embora a investigação aponte para a existência de algumas regras e agentes fundamentais que operam na estruturação e funcionamento dos processos de socialização, legitimação, reconhecimento e trabalho, os setores investigados são marcados por muitos trânsitos e misturas de gêneros e linguagens. Lahire (2002) aponta que na teoria bourdiesiana dos campos haveria um excesso de foco nos centros de poder e pouco interesse por quem está fora ou na “base” deles, como é o caso dos jovens participantes do estudo. A noção muitas vezes reduz os atores sociais à condição de “membros do campo”, desconsiderando os tempos vividos fora desses espaços sociais e as múltiplas filiações que se dão concomitantemente, como as participações nas esferas da arte e da política, da arte e dos negócios, da arte e da educação.

Na pesquisa realizada, estão em cena, sobretudo, jovens, que em sua maioria atuam profissionalmente nas áreas da educação e em circuitos independentes de produção, difusão e consumo culturais. Em algumas situações, os cenários no qual se desenvolvem as trajetórias dos jovens pesquisados se aproximam da ideia de “mundos das artes” (BECKER, 1977). Para o autor, tais universos se referem às especificidades de diferentes áreas artísticas, nas quais são construídas interativamente definições próprias para dar sentido aos processos de produção, distribuição e recepção artísticas.

Se Bourdieu (1983b) tinha como foco os processos simbólicos presentes em disputa dentro do campo artístico, Becker (1977), desde uma perspectiva interacionista, privilegia o papel das atividades cooperativas e das redes de comunicação na estruturação dos diferentes espaços de atuação. A divisão do trabalho, as hierarquias, os padrões de interação e as etapas de produção, de apoio, de mediação (distribuição e crítica) e de consumo são pensados como um empreendimento coletivo, cujas ações se retroalimentam e configuram formas singulares e de menor dimensão do que os grandes campos, estudados por Bourdieu.

Os sujeitos da pesquisa têm participado da construção de seus nichos em contextos e mercados bastante diversos, investindo intensamente nas possibilidades de formação e experimentando transitar por áreas diversas.

Diante dessa diversidade, busca-se situar, não de forma exaustiva, algumas especificidades de cada uma das áreas, que aqui serão entendidas e nomeadas como setores artísticos, notadamente em Salvador e na Bahia.

2.6.1 O setor da música

O setor da música é um dos que tem maior visibilidade e movimentação de recursos financeiros, além de ser altamente segmentado em termos de gêneros e estilos, tradições e modelos de formação, públicos, formas de consumo e remuneração. Em Salvador, o pagode, estilo musical mais tocado na cidade, possui uma grande diversidade de bandas, espaços de shows, além de ter enorme presença em manifestações espontâneas e festas populares. Gêneros como a seresta e o arrocha, o rock, o *reggae*, a música eletrônica e a música gospel, constroem seus circuitos específicos em termos de públicos, estruturas de produção e consumo cultural.

Do ponto de vista profissional, tocar como músico *freelancer* com bandas de diferentes gêneros; tocar e cantar na noite, em bares e restaurantes; trabalhar com eventos como casamentos, formaturas, festas de empresas; desenvolver atividades no universo da música religiosa; produzir e gravar *jingles* políticos, comerciais, trilhas sonoras para espetáculos; ou, ainda, trabalhar como educador musical na educação formal, em projetos sociais, escolas privadas de música ou ministrando aulas individuais, são algumas das múltiplas e não tão novas formas de atuar na área da música.

Além das atividades ligadas à composição, execução, registro, produção ou docência, o campo da música também movimenta um grande número de atividades relacionadas à logística e ao comércio de equipamentos e espetáculos.⁴⁹

⁴⁹ Na Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) é possível identificar 14 atividades econômicas ligadas ao setor da música, que vão desde o núcleo mais próximo das atividades de criação até a fabricação de instrumentos e a comercialização de produtos musicais: “a) Reprodução de som em qualquer suporte; b) Fabricação de instrumentos musicais, peças e acessórios; c) Comércio varejista especializado em instrumentos musicais e acessórios; d) Comércio varejista de discos, CDs, DVDs e fitas; e) Gravação de som e edição de música; f) Atividades de rádio; g) Portais e provedores de conteúdo na internet; h) Agenciamento e empresariamento artístico; i) Ensino de música; j) Produção musical; k) Atividades de sonorização e de iluminação; l) Espetáculos artísticos e eventos culturais; m) Gestão de espaços para artes cênicas, espetáculos e outras atividades artísticas; n) Discotecas, danceterias, salões de dança e similares” (SEBRAE, 2015, p. 11).

A Bahia possui ainda dois grandes programas ligados à música orquestral de iniciativa do governo estadual, constituindo importantes espaços de formação e de construção de públicos. A Orquestra Sinfônica da Bahia (OSBA), nascida em 1982, mantém um corpo profissional fixo, além de recrutar músicos por meio de contratos temporários. Suas ações incluem a produção e a apresentação de projetos como séries temáticas, cameratas e outros como o Baile Concerto, Cine Concerto, dentre outros.

A outra iniciativa, os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (Neojibá), nasceu em 2007, sob inspiração do programa sociocultural venezuelano “El Sistema”. A Neojibá reúne, hoje, mais de 40 projetos em diversos bairros de Salvador e municípios baianos, que incluem, além da formação de músicos, luthiers, agentes orquestrais e corais locais, o estímulo à criação e a qualificação de orquestras, abarcando mais de 4500 crianças e adolescentes, atualmente.

No campo da música popular, no final da década de 1980, a Bahia começou a construir um mercado musical próprio, algo raro na maioria dos estados brasileiros. O carnaval baiano também se consolidou como acontecimento cultural maior em termos de visibilidade nacional e internacional, mobilizando um enorme contingente de profissionais que trabalha não apenas no período da festa, mas durante todo o ano, seja na própria capital, seja em outras cidades que têm importado e adaptado o modelo do evento para outros formatos e períodos do ano. Todavia, mesmo com o crescimento desse segmento, Wadson Pereira (2011), que realizou estudo sobre o trabalho de músicos do Carnaval, identificou que a profissionalização atingiu mais a organização da festa do que os trabalhadores da arte.

A imagem que muitas vezes circula no Brasil sobre a Bahia projeta uma ideia de que o campo da música e as oportunidades de trabalho sejam amplas, mas faltam dados empíricos oficiais e as escassas produções científicas sobre o mercado de trabalho da música em Salvador parecem não contemplar a dimensão desse universo. Segundo Souza Neto (2015), também “[...] faltavam articulações entre as pesquisas teóricas e as de base empírica para confrontar com as muitas opiniões e poucas explicações convincentes que circulavam na imprensa” sobre o campo da música.

Não apenas na Bahia, mas em outros estados do Nordeste brasileiro, os festejos de São João também se tornaram, desde a década de 1990, um evento “globalizado”, com circuito próprio de circulação de bandas e festas por dezenas de cidades que, durante os meses de junho e julho, mobilizam toda a cadeia produtiva da música e constituem um importante mercado de trabalho para os profissionais do setor.

Já no final dos anos 1990, o modelo de sucesso que havia sido construído pela indústria fonográfica nacional entrou em crise, com as mudanças produzidas pelas tecnologias digitais nas formas de gravação, difusão e consumo. Gradativamente, a possibilidade do *download* gratuito – de forma legalizada ou não –, assim como o comércio *online* e o aumento da audiência de conteúdos musicais articulados aos audiovisuais (videoclipes, registros de shows, de *covers* e versões produzidas livremente, vídeoaulas, tutoriais etc.), renovam as relações com a música.

Dentre os artistas que têm perseguido carreiras baseadas em trabalhos autorais, há um cenário que se convencionou denominar de música independente, frequentemente associado a elementos como a autonomia do músico em relação às *majors* e patrocinadores comerciais (grandes marcas e empresas) ou ao financiamento público nos processos de produção e difusão.

Matos (2016) entende que, hoje,

[...] criadores de todo o país encontram novas formas de se sustentarem artística e comercialmente. Que passam por financiamento de coletivo, editais públicos, patrocínios de empresas, plataformas on-line de auto divulgação e show ao vivo, *merchandising* de produtos, a velha venda de discos (devidamente adaptada à era digital).

Para o trabalhador da música, a necessidade de articular múltiplas estratégias e atividades profissionais com outras que se estendem para além das fronteiras do campo musical não é algo novo. O que tem se mostrado cada vez mais frequente, hoje, é o exercício concomitante das ações de gestão e promoção do próprio trabalho conjugadas com ações colaborativas das atividades entre os agentes do setor.

Existem também alguns segmentos, nos quais alguns dos jovens participantes da investigação estão inseridos, que são pouco estudados e conhecidos. A atuação como “músico da noite” é um deles, embora seja um importante espaço de atuação para artistas profissionais ou semiprofissionais. Monteiro e Rogério (2015, p. 168) destacam algumas características desses trabalhadores:

[...] cantam em bares, restaurantes, hotéis e eventos (no caso da pesquisa, o ambiente é formado apenas pelos bares), acompanhados de outros músicos ou apenas com violão. Seu trabalho se caracteriza por jornadas regulares de atividade vocal, ao longo da semana, de no mínimo duas horas de trabalho por dia, com ou sem intervalo, na maioria das vezes começando depois das 20 horas.

A informalidade nas relações entre artistas e empresários é outra marca desse tipo de trabalho, que nem sempre permite conciliação com outras ocupações, já que exige a presença

do profissional na noite e/ou na madrugada. Além disso, o músico precisa construir repertórios específicos (MPB, pop-rock, samba, músicas românticas) e a capacidade de interpretar e atender gostos de diferentes plateias.

Outros dois mercados são conhecidos insuficientemente: o de eventos (casamentos, formaturas) e o da música gospel. Os eventos são cada vez mais elaborados, com roteiros, cenografias e produção audiovisual e musical geridos por empresas especializadas (ABEOC, 2015). No caso da música, algumas vezes contam com mais de uma atração por celebração, como, por exemplo, um trio de música clássica e MPB, seguido de uma banda de baile, para as festas de matrimônio.

Já o cenário da música gospel tem crescido tanto no mercado fonográfico quanto no de shows e festivais, estando cada vez mais aberto a variados estilos musicais seculares, que têm alcançado novas audiências, especialmente de públicos jovens. Uma parcela significativa dos sujeitos envolvidos no processo de organização desse universo o faz por meio de ações voluntárias, nas quais o trabalho missionário se sobrepõe ao profissional. Assim como em outros segmentos musicais, alguns poucos artistas e grupos conseguem se consolidar no *mainstream* musical, como Aline Barros, Talles Roberto ou o grupo Diante do Trono (AMORIM, 2014).

Se do ponto de vista da absorção de mão de obra remunerada são poucos os músicos que vivem profissionalmente no campo do gospel, por outro lado há um significativo espaço de atuação em atividades educativas nas igrejas para a formação musical de crianças e jovens, que constituem os corais e bandas das instituições.

O campo da educação tem-se consolidado como um importante nicho de mercado. Além dos espaços religiosos e de projetos sociais e artísticos que investem na formação musical de crianças e adolescentes, mais recentemente tem crescido a oferta de programas públicos de educação em tempo integral nos contraturnos escolares, como o Mais Educação e o Mais Cultura. Além disso, a implementação da Lei Federal nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), que tornou o ensino de música atividade obrigatória na educação básica, tem aproximado a educação musical da escola formal e ampliado significativamente as demandas por formação e as oportunidades de trabalho para os educadores da área.

2.6.2 O setor da dança

A prática da dança é bastante presente em inúmeras situações lúdicas e espaços de sociabilidade, como bailes e festas, sendo aprendida e praticada quase sempre de modo

bastante informal. Por outro lado, poucas pessoas conseguem ver a dança como um evento artístico a ser contemplado e destacado do cotidiano. É grande o contraste entre o número de indivíduos que cultivam a experiência de dançar e aqueles que frequentam equipamentos culturais para assistir a uma apresentação, seja ela de modalidades clássicas, modernas ou contemporâneas. Esta linguagem artística, enquanto espetáculo, ainda é acessada por um restrito público de iniciados (BARBOSA; ARAÚJO, 2009; FLEURY, 2009).

O contraste entre a dança enquanto manifestação espontânea ou amadora e a profissionalização dessa linguagem é bem ilustrado por uma pesquisa (IBGE, 2015b) que mostra que os grupos de dança estavam presentes em 68,5% dos municípios brasileiros, atrás apenas de artesanato e de manifestações tradicionais populares.⁵⁰

No mundo ocidental, desde o começo do século XX, o balé clássico, de forte influência russa, tornou-se modelo de formação para escolas e companhias, constituindo a técnica mais difundida em academias, cursos, grupos e espetáculos (ALMEIDA; FLORES-PEREIRA, 2013). Gradativamente, as chamadas danças cênicas passaram por processos de rupturas e transformações que retiraram do gênero clássico a total hegemonia nos processos formativos e na constituição de audiências. As danças moderna e contemporânea tornaram o campo mais plural e aberto a novos perfis coreográficos e de dançarinos, bem como ao diálogo com as culturas populares e outras linguagens (audiovisual, artes plásticas, esporte, tecnologias).

No Brasil, as danças e expressões musicais de matriz indígena e africana (capoeira, maculelê, coco, congada, batuque, carimbó, samba etc.) – de modo independente ou misturadas com referências trazidas pelos colonizadores europeus – são parte fundamental da constituição das culturas nacionais e integram muitos dos festejos e manifestações culturais populares (BRASILEIRO, 2010). Mesmo com sua força e importância, essas formas de expressão mantiveram-se relativamente distantes das formas mais sistematizadas e estruturadas de exibição pública.⁵¹

⁵⁰ A pesquisa Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: cultura: 2014, mostra que dos “19 tipos de grupos artísticos pesquisados nos municípios brasileiros, os de artesanato estavam presentes em 78,6% das cidades, seguido pelas manifestações tradicionais populares (71,9%), de dança (68,5%), banda (68,4%), de capoeira (61,7%), grupos musicais (54,6%), corais (50,4%), blocos carnavalescos (46,9%) e os de teatro (43,4%). Não se pode deixar de notar que a música e a dança percorrem transversalmente o conteúdo das manifestações culturais nos municípios, exceção ao artesanato” (IBGE, 2015b, p. 18).

⁵¹ Os primeiros registros de dança como espetáculo, no Brasil, remetem ao período do Império, mas só a partir da década de 1930 que a migração de bailarinos e coreógrafos europeus veio contribuir para disseminação do balé no país. A expansão das escolas de balé e de alguns outros poucos gêneros como o jazz e o sapateado, no Brasil, atingiram sobretudo um público feminino e das camadas sociais médias e superiores, fazendo do aprendizado de tais estilos de dança uma atividade ritual e de socialização do corpo feminino, na infância e na adolescência.

O setor da dança também abarca estruturas de formação e trabalho bastante segmentadas, embora de forma menos visível do que as presentes na música. Na Bahia, além da forte presença espontânea da dança no cotidiano, seu ensino está presente em diferentes projetos socioculturais e blocos afros, como o Olodum, o Ilê Aiyê e o Muzenza, que além da formação musical possuem alas de dança e espaços de ensino e prática.

Do ponto de vista econômico, essa linguagem não possui um mercado consumidor tão amplo e diversificado como o da música e o do cinema. O público que acessa e consome espetáculos de dança quase sempre é composto por pessoas mais escolarizadas, quase sempre de nível universitário.

Nesse sentido, é um setor menos autônomo financeiramente, dependendo em grande medida de apoios públicos e privados para a manutenção dos grupos artísticos e a montagem e circulação dos espetáculos. Os editais públicos e os financiamentos por meio de leis de incentivo oferecem um significativo apoio para a manutenção de muitas companhias (CARVALHO, 2015; INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILE; THEREZA ROCHA, 2016).

Em Salvador há

[...] uma presença significativa de companhias de balé, jazz, dança moderna e clássica, assim como grupos que se destacam com valsa, hip hop, danças de rua, dança árabe, sapateado, coletivos de intervenção urbana, grupos e duos de dança de salão, quadrilhas, dança contemporânea e experimental, funk entre outras. (NUSSBAUMER; MATOS, 2016, p. 1303).

No entanto, assim como ocorre no restante do país, poucos grupos conseguem manter-se sólidos por períodos mais longos.⁵² As maiores companhias encontram-se concentradas na região Sudeste e muitas delas baseiam suas produções em repertórios já consolidados no balé clássico ou em montagens de musicais nacionais ou de origem internacional (*O Rei Leão*, *Mama Mia!*, *Cinderela*). Nestes últimos grupos, Almeida e Flores-Pereira (2013) identificam modelos de gestão altamente hierarquizados e especializados, com rotinas intensas de trabalho, redução da liberdade criativa, pressão pela manutenção dos corpos atléticos e juvenis.

⁵² No balé clássico ou na dança contemporânea destacam-se algumas companhias ligadas diretamente às gestões estaduais e municipais, como o Balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, fundado em 1927; o paranaense Balé Teatro Guaíra, criado em 1969; a mineira Cia. de Dança Palácio das Artes, de 1971; as paulistas Cisne Negro Companhia de Dança, de 1977, e a São Paulo Companhia de Dança, de 2008; e o Balé do Teatro Castro Alves, criado em 1981, em Salvador. Outras companhias de dança contemporânea têm se destacado e se estabelecido, como o Grupo Corpo, fundado em 1975, em Belo Horizonte; a goiana Quasar Cia de Dança, de 1988; as cariocas Focus Cia. de Dança, de 2000, e Cia de Dança Deborah Colker, de 1994; e a Esther Weitzman Companhia de Dança, de 1999.

Em Salvador, a única companhia oficial de dança do Estado e primeira do Norte e Nordeste do país, é o Balé Teatro Castro Alves (BTCA). Mantido pelo governo estadual, foi criado em 1981 e mantém um corpo fixo de bailarino, além de contratar outros por meio de contratos temporários, contando com dezenas de espetáculos montados.

Fora do âmbito do estado, o Balé Folclórico da Bahia é uma exceção em termos de longevidade, atuando de forma contínua desde 1988, com apresentações regulares, sobretudo para públicos de turistas ou em turnês internacionais. A instituição recruta sobretudo jovens de origem popular ligados às dança populares e egressos da EDF. Na dança contemporânea, o *Viladança* nasceu no mesmo ano e hoje opera como espaço de formação, criação e residência artística. Dentre os grupos independentes que têm conseguido longevidade, destacam-se a *Jorge Silva Cia. de Dança*, a *Átomos* e a *ExperimentandoNus*, que atuam há 30, 18 e 8 anos, respectivamente.

Enquanto campo de trabalho no Brasil, a dança envolve atividades profissionais variadas como as de coreógrafo, auxiliar de coreógrafo, bailarino, dançarino ou intérprete-criador, diretor de dança, de ensaio e de movimento, dramaturgo de dança, professor de diferentes modalidades, crítico de dança e curador, que estão em vias de regulamentação pelo Projeto de Lei Federal 644/2015 (BRASIL, 2015b).⁵³

Na Bahia, o movimento de crescimento da indústria musical local criou também um mercado para dançarinos, já que muitos grupos e cantores de estilos locais como o axé, o arrocha, o pagode e o forró frequentemente demandam o trabalho de coreógrafos e bailarinos. Alguns artistas e grupos musicais mantêm corpos de baile, com os quais dançarinos podem atuar e excursionar de forma regular ou temporária. Nesses segmentos, os profissionais quase sempre precisam atender a biótipos específicos, marcados pela juvenildade, o bom condicionamento físico e o porte atlético.

Além dos grupos musicais, hotéis, resorts, navios de cruzeiro e casas de show também recrutam dançarinos para atuarem em Salvador, nas zonas turísticas do estado e também no exterior.

⁵³ O projeto prevê que os trabalhadores que já atuam na área poderão continuar atuando, mas os novos profissionais necessariamente terão que ter algum tipo de habilitação específica, seja por meio de certificação por órgãos competentes ou por diplomas de nível técnico ou superior em dança. Caso a proposta vire lei, poderão continuar exercendo a profissão todos os trabalhadores que já exercem a atividade em qualquer de suas modalidades, mas novos profissionais só serão reconhecidos caso possuam diploma de curso superior ou certificado de curso técnico em dança, diploma estrangeiro na área ou atestado de capacitação profissional fornecido pelos órgãos competentes. O projeto prevê a definição da máxima jornada diária e semanal (6 horas diárias e 30 semanais), bem como a remuneração pelas horas que o profissional estiver à disposição do empregador e, também, detalhamento dos contratos de trabalho com dados sobre o espetáculo e os artistas, crédito das apresentações etc.

Já a atuação no campo da educação em dança quase sempre se dá fora dos espaços escolares. As academias de balé são um importante nicho de mercado que atende públicos em diferentes bairros da cidade. Além desse espaço, os profissionais da área também encontram trabalho para o ensino de outras modalidades de dança como as de salão, do ventre, zumba, flamenca, sapateado, jazz e ritmos nordestinos, que atendem públicos mais heterogêneos em termos de idade e formação.

O mercado de trabalho na educação formal tende a crescer nos próximos anos, já que um marco importante legal foi construído recentemente. Em maio de 2016, foi publicada a Lei federal nº 13.278/16 (BRASIL, 2016), que institui a dança, o teatro e as artes visuais nos currículos da educação básica e define um prazo de cinco anos para que esses componentes curriculares estejam presentes no ensino infantil, fundamental e médio, mediante ações de formação de professores e adequações pedagógicas. Tal marco aponta para a abertura de um significativo campo de atuação para os profissionais da dança, num movimento semelhante ao ocorrido com a música, anos atrás, com a promulgação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), que já garantia a inserção da música na educação básica.

2.6.3 O setor do audiovisual

O setor do audiovisual inclui diversas formas de produção de bens e serviços que combinam som e imagem. O cinema em seus primórdios, no fim do século XIX, possuía características bastante artesanais nos processos de captação e exibição de imagens. Gradativamente, essa linguagem foi se complexificando, imprimindo processos de divisão do trabalho, das etapas de produção e uma dependência direta de tecnologias e de suas inovações, que a aproximaram, mais do que qualquer outro setor artístico, de um modelo industrial (MATTOS, 2006).

Hoje, o setor do audiovisual engloba, além do cinema e da TV (abertas e fechadas), a publicidade (comercial, política), o jornalismo, a videoarte e uma infinidade de possibilidades nascidas com a internet e as interfaces com outras linguagens artísticas e científicas.

Trata-se de um mercado bastante segmentado em termos de processos de trabalho e de públicos consumidores. Nas tarefas de geração de produtos audiovisuais, diferentes funções são mobilizadas nas etapas de criação de roteiro, desenvolvimento de projetos, captação de recursos, pré-produção, produção e montagem/finalização. Além dos postos de trabalho gerados por essas atividades, um grande número de funções são demandadas para promoção,

difusão, distribuição e reprodução em salas de cinema, festivais, canais televisivos, internet, mídias físicas, *streaming* (MATTOS, 2006).

Na Bahia, os primeiros documentários foram rodados na primeira metade do século XX, mas o estado só experimentou um importante ciclo de filmagem e lançamento de longas-metragens nos anos 1960 (SETARO, 2014). No cenário nacional, se nos anos 1970 a produção foi bastante profícua, com recordes de lançamentos e público nas salas de exibição, nas duas décadas seguintes a crise econômica e as ações públicas tiveram impacto direto no declínio do setor. Essa tendência só foi interrompida em meados da década de 1990, após a recriação do Minc e a promulgação da Lei Federal nº 8.685/93, conhecida como Lei do Audiovisual (BRASIL, 1993). Em 2003, foram produzidos apenas seis longas-metragens no Brasil, contra mais de 50, em 2014, além de mais de 1800 filmes de curta e média duração (IBGE, 2015b).

Excetuando o *boom* momentâneo dos anos 1960, a produção cinematográfica baiana sempre foi escassa na maior parte da sua história, sendo insignificante na década de 1990 e na anterior. Nos anos 2000, novos filmes foram produzidos no estado, começando com *3 Histórias da Bahia* (2001), seguido de produções que alcançaram expressivo reconhecimento em festivais nacionais como *Samba Riachão* (2001), *Eu me Lembro* (2005), *Cidade Baixa* (2005) e *Os Filhos de João – Admirável Mundo Novo Baiano* (2009), além de outros títulos que tornaram o espaço de criação mais perene.⁵⁴

O cinema baiano reproduziu de forma semelhante os ciclos nacionais de ascensão e declínio. Um estudo denominado *Diagnóstico do Audiovisual Baiano* (MIGUEZ et al, 2010)⁵⁵ aponta que a proximidade com a Universidade e a estruturação mínima de políticas públicas para o audiovisual tem tido um impacto importante para o setor no estado. Por outro lado, as limitações na qualificação de profissionais para o desempenho de funções técnicas (operadores de câmera, iluminação maquinista, produtores executivos), nas ações de formação de plateia e, sobretudo, a frágil estruturação dos canais de distribuição e comercialização das produções locais seriam os grandes gargalos a serem enfrentados.

Os espaços para o consumo de cinema no país foram reduzidos significativamente nas décadas de 1980 e 1990, voltando a crescer em meados dos anos 2000, com a criação dos

⁵⁴ *Esses Moços* (2004), *A Cidade das Mulheres* (2005), *Cascalho* (2004), *Pau Brasil* (2006), *Jardim das Folhas Sagradas* (2006), *Revoada* (2008), *Estranhos* (2009), *Cuíca de Santo Amaro – Ele, o Tal* (2010), *Trampolim do Forte* (2010), *Capitães de Areia* (2011), *Bahêa Minha Vida* (2012), *Depois da Chuva* (2013), *Travessia* (2013), *Tropykaos* (2013) e *A Noite Escura da Alma* (2015) são alguns longas-metragens lançados nas décadas de 2000 e 2010.

⁵⁵ A pesquisa foi desenvolvida com atores-chave do setor baiano: produtores de cinema, TV e publicidade e jogos eletrônicos, grupos de pesquisa, exibidores (cineclubes, festivais, emissoras) e profissionais da gestão pública.

conjuntos de salas “multiplex”. Salvador possui oito complexos desse tipo, com mais de 50 salas, além de outros seis cinemas que combinam a exibição de filmes de arte com outros de caráter mais comercial, o que significa uma relação de 2,2 recintos para cada grupo de 100 mil habitantes.⁵⁶

O outro grande segmento do setor de audiovisual, a televisão, apesar de surgida nas décadas de 1920 e 1930, com as primeiras transmissões abertas, somente se constituiu como um suporte de comunicação e entretenimento mais popular com o início da produção de aparelhos em escala industrial. No Brasil, a TV Tupi foi a primeira emissora de televisão, surgida em 1950. As TVs públicas foram instituídas em níveis federal e estadual, mas sem conseguir atingir um público significativo até hoje. Na esfera nacional, o número de canais de TV abertos é restrito, com um grande domínio do mercado pelas cinco maiores empresas do setor (Globo, Record, SBT, Band e Rede TV).

Em Salvador, as retransmissoras das grandes empresas nacionais produzem apenas uma ínfima parcela da programação diária, restrita ao jornalismo, programas policiais, esportivos e de variedades, apontando para um cenário limitado em termos de mercado de trabalho e geração de conteúdos locais.

Já o segmento de TVs por assinatura cresceu de forma significativa entre 2004 e 2010, passando por uma redução no ritmo de expansão a partir de 2015.⁵⁷ Mesmo com a ampliação da oferta, os canais pagos também são dominados por um número reduzido de grupos econômicos.⁵⁸ Do ponto de vista dos conteúdos, o alargamento do setor tem sido alimentado, sobretudo, por produtos estrangeiros. Apenas em 2011 foi promulgada a Lei nº 12.485/11 (BRASIL, 2011), que buscou disciplinar os tempos e conteúdos exibidos nas TVs pagas, com destaque para a definição de cotas para produções nacionais, mas que produziu pouco impacto no cenário baiano.

A ascensão da TV também movimentou outra importante área que tem relações com o audiovisual e a publicidade, e que exige profissionais qualificados para a geração de

⁵⁶ Em 2011, o Brasil tinha apenas 1,3 salas de cinema para cada 100 mil habitantes, enquanto os Estados Unidos tinham 14,0 e países com padrões de desenvolvimento semelhantes ao brasileiro, como o México e Argentina, tinham 4,9 e 2,2, respectivamente (UNESCO, 2016).

⁵⁷ Em 2014, a Bahia tinha um índice de 13,91 contratos de TV paga para cada 100 domicílios, contra a média nacional de 29,84, e de 57,94 em São Paulo (ANATEL, 2015).

⁵⁸ Segundo dados analisados pela Agência Nacional de Cinema (Ancine), em 2016: “[...] no mercado de programação brasileiro, observou-se a presença de 39 programadoras que compõem 22 grupos econômicos e oferecem um total de 199 canais em SD e HD. Há, no entanto, uma grande assimetria entre os agentes que atuam nesse elo da cadeia: cerca de 60% dos canais pertencem a dois grupos econômicos. O mesmo acontece na atividade de empacotamento, onde se observa a proeminência de dois grupos econômicos, que possuem uma participação conjunta em número de assinantes de 81% do mercado” (ANCINE, 2016).

conteúdo, comercialização, pesquisa etc. Em Salvador estão sediadas dezenas de agências de publicidade, algumas delas com contratos de alcance nacional e internacional (especialmente na África). Além disso, as agências desenvolveram um reconhecido *know how* na área de marketing político, construído por anos, devido a um histórico de valorização e desenvolvimento de publicidade governamental (SOARES, 2013).

Os canais baianos de televisão, à exceção da emissora pública, TV Educativa da Bahia (TVE), tendem a reproduzir os mesmos modelos das emissoras nacionais, absorvendo pouca mão de obra e produtos locais, mantendo padrões de programação que mudaram pouco com o passar dos anos.

2.6.4 O setor da fotografia

A diversidade do campo e as difusas fronteiras entre técnica, documento e arte muitas vezes levam a fotografia a ser vista como o menos “artístico” dos campos artísticos (RAMOS, 2009).

No Brasil, a fotografia começou a ganhar espaço no início do século passado, inicialmente entre aficionados de classes mais privilegiadas que faziam uso dileitante da atividade fotográfica. Muitos fotógrafos migrantes, vindos de países em guerra, foram importantes para o desenvolvimento desse campo, lançando olhares sobre a realidade brasileira, frequentemente marcados pelo exotismo. No entanto, até os anos 1930, os poucos profissionais do setor conquistaram *status* mais elevados, trabalhando no mercado da imprensa e em órgãos públicos, especialmente no Rio de Janeiro⁵⁹ (COELHO, 2006).

Nos anos 1960 e 1970, o centro editorial brasileiro se deslocou do Rio de Janeiro para a capital paulista, enquanto estados como a Bahia permaneciam com um mercado bastante reduzido. Os setores da imprensa (fotojornalismo), da publicidade e da moda ampliaram os espaços de atuação para os profissionais da fotografia.

Nesse período, cresceu também a presença da fotografia artística, com a expansão das mostras, galerias e festivais. A preocupação dos fotógrafos também se voltou para o registro da diversidade cultural do país e problemas sociais e ambientais urbanos (violência, desigualdade, habitação) e rurais (indígenas, ribeirinhos, trabalhadores rurais) (MARIANO, 2001). Essas transformações deram um novo *status* aos profissionais da área, que coincidiu

⁵⁹ A Bahia e Salvador foram objeto de grande interesse para fotógrafos, como Pierre Verger, que realizaram importantes registros sobre o cotidiano, especialmente da população negra, no cotidiano do trabalho, nas festas populares e rituais religiosos de matriz afro-brasileira.

com um processo de incremento da qualificação e dos níveis de formação dos fotógrafos, cada vez mais saídos de cursos universitários de jornalismo, artes e outras disciplinas correlatas (COELHO, 2006).

O advento da fotografia digital nos anos 1990, seguido da sua popularização com a criação das câmeras compactas e de suas interfaces com dispositivos móveis (celulares, *tablets*, computadores portáteis) e de mecanismos para tratamento e divulgação de imagens, levou a uma multiplicação sem precedentes da produção de conteúdo fotográfico. Com um número cada vez maior de pessoas fotografando e publicizando seus registros, o trabalho do fotógrafo precisou ser redimensionado e a formação profissional tornou-se, mais do que nunca, um elemento de diferenciação no mercado.

A compreensão da fotografia enquanto campo de trabalho esbarra na limitada produção teórica sobre esse segmento (RAMOS, 2009, COELHO, 2006). As análises técnicas, estéticas, históricas ou políticas dos seus usos, e até mesmo das suas aplicações na educação e na pesquisa científica, se sobrepõem amplamente às investigações sociológicas e econômicas sobre sua organização enquanto setor profissional.

Hoje, seu campo de atuação é extenso, e um profissional pode operar em áreas diversas como a fotografia jornalística, de eventos sociais (casamentos, aniversários, formaturas, festas etc.), cinema (*still*), publicidade, moda, esportes, aérea, médica, científica, além de poder desempenhar funções técnicas de edição, reprodução ou impressão de imagens.

Apesar da relativa escassez de informações sobre o setor, o mercado de trabalho da fotografia pode ser caracterizado como bastante diverso em termos de espaços de atuação e interfaces profissionais. As remunerações são bastante desiguais, com a participação de um número significativo de fotógrafos *freelancers* ou que atuam por meio de contratos temporários e projetos.

3 PERFIS (OU QUASE RETRATOS) ARTÍSTICOS

Os jovens entrevistados para a investigação são majoritariamente negros, nascidos em bairros populares e construíram a maior parte de suas trajetórias de escolarização no sistema público de ensino, sendo filhos de pais com níveis de escolaridade baixos ou medianos. Por outro lado, também são indivíduos marcados por experiências plurais de socialização, que permitiram a construção de repertórios amplos em termos de habilidade culturais e profissionais.

Seus perfis foram elaborados a partir das informações obtidas durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos. Apesar da aparência meramente descritiva, cada perfil tenta reconstruir uma sequência cronológica dos eventos, destacando quais os principais suportes que permitiram contrabalançar dificuldades de origem e contextuais, as provas (escolares, familiares e laborais) a que foram submetidos (MARTUCCELLI, 2007a), bem como os momentos críticos (THOMSON et al, 2002) e os pontos de viragem (TERUYA; HSER, 2010), que se tornam mais evidentes quando as ações dos sujeitos foram confrontadas com condicionantes estruturais e institucionais.

O acento de singularização se evidencia mais explicitamente quando retornamos a Martuccelli (2007a, 2010) e destacamos as diferentes “camadas” que compõem os processos de singularização vivenciados pelos jovens: os suportes e provas não são as mesmas para cada sujeito, assim como a capacidade de resistir e responder aos revezes e oportunidades. Mesmo quando expostos a condições sociais semelhantes, as respostas aos constrangimentos, as lógicas de ação e o papel fundamental das interações conformam percursos de vida singulares.

A forma de estruturar os retratos foi inspirada nos trabalhos de Costa e Lopes (2008), de forma mais específica, e nos retratos sociológicos de Lahire (2002), de modo mais amplo. Se na seção anterior foi dado destaque aos aspectos que envolvem o contexto histórico e socioeconômico em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, aqui o acento é de natureza biográfica. Busca-se retratar como cada um dos nove jovens entrevistados tem se movido por entre diferentes constrangimentos sociais e econômicos e constituído formas específicas de conjugar experiências socializadoras e de inserção socioprofissional. Na família, na comunidade, na cidade, na escola, em projetos sociais e no trabalho, os percursos dos jovens são atravessados por inflexões, dificuldade de conciliação entre diferentes esferas da vida, rupturas e reconversões.

Além de imprimir uma cronologia aos eventos, há a opção por agrupá-los por setor artístico. Mesmo reconhecendo que cada área possui um número significativo de traços

comuns partilhados em suas matrizes de formação e de socialização profissional, busca-se também evidenciar as segmentações existentes no interior dos diferentes setores, o trânsito por diferentes agências e instituições socializadoras e as possibilidades múltiplas de construir trajetórias de formação.

A construção dos perfis apresentados a seguir deu-se num jogo entre o valor dos eventos da vida para os próprios sujeitos e a relevância que eu, enquanto pesquisador, encontrei, tomando como referência o enquadramento teórico proposto.

3.1 OS PERFIS DA MÚSICA

O setor da música é uma dos mais amplos do campo das artes, sendo imensa sua segmentação em termos de estilos musicais e mercados, além de altamente desigual em termos de status e remuneração. Dentre os egressos do CEEP que permaneceram na área artística, há profissionais atuando em diferentes áreas como a regência, o ensino de música, a performance instrumental ou vocal e a produção cultural. Desse modo, os dois jovens aqui retratados representam uma pequena amostra dentre as possibilidades de constituir uma trajetória na música e buscam apresentar, também, formas muito distintas de socialização artística.

3.1.1 Ismael⁶⁰

Eu cresci vendo músicos excelentes na minha igreja e tal. Então, assim, era um espelho pra gente, então eu falei: 'Quero ser igual a esses caras quando eu crescer!' (ISMAEL, 30, MUS).

Ismael tem 30 anos de idade, negro, casado desde meados de 2014 e vive em Lauro de Freitas, na Região Metropolitana de Salvador. Sua companheira é estudante de Serviço Social e trabalha numa clínica, mas também é ligada à música e eventualmente atua como cantora, acompanhando-o em apresentações e eventos.

Nasceu em Nazaré, zona central de Salvador, mas morou em diferentes bairros da cidade e da região metropolitana, já que vivia de aluguel com a mãe e o irmão, especialmente depois da separação dos pais. Morou a maior parte da sua vida na Liberdade, local pelo qual tem forte apreço. *“A gente tinha essa influência muito forte, dos grupos de lá. Tem grupo de*

⁶⁰ Todas as transcrições apresentadas em cada um dos perfis são de falas dos próprios jovens, portanto não serão seguidas das referências indicativas presentes nos demais trechos da tese.

samba e tem movimentos locais. Então, assim, era muito forte a vivência musical, não pra mim, não somente no meu contexto religioso, mas no geral. Então, me agregou muito, muito, muito mesmo”.

Sua mãe tem 64 anos, é funcionária pública federal aposentada e trabalhou muitos anos no antigo Hospital Naval, como auxiliar de cozinha. Recentemente formou-se em Serviço Social, área em que sempre realizou trabalho voluntário. Seu pai tem 67 anos, não concluiu o ensino fundamental e trabalhou como feirante até se aposentar. Tem um irmão mais velho formado em Produção Cultural, pela UFBA, que também é músico, mas não trabalha na área artística.

A presença da arte na sua família é recorrente em seus depoimentos. *“Minha mãe era muito de cantar. Engraçado que a gente tinha música pra tudo em casa, né? Tinha uma música que minha mãe cantava pra gente acordar de manhã... Eu tenho uma tia que estudou piano, mas não foi nada muito profissional, entendeu?”*

Vivendo em bairros periféricos, Ismael atribui principalmente à mãe um papel fundamental para sua formação, possibilitando o acesso a um universo cultural ao qual muitos dos seus pares não tinham.

Porque apesar da gente viver num contexto adverso, eu falo no sentido de ser suburbano, periférico mesmo; a Liberdade é uma grande periferia. Então, assim, a gente não tinha muitas perspectivas, né? Olhando pras pessoas da nossa realidade, né? Tinham perspectivas profissionais, não desmerecendo, mas que não têm nenhuma ascensão financeira, nem na sociedade. E minha mãe trabalhou conosco na contracorrente da sociedade, entendeu? Então, ela sempre nos proporcionou viagens, estar em lugares, conhecer pessoas, então, assim, ela... quando a gente era adolescente a gente ia pra muitos shows, muitos shows, peças de teatro. Dificilmente a gente passava uma semana sem ir pra algum lugar, ir pra algum evento.

Ismael é de família religiosa, ligada à Igreja Evangélica Congregacional, uma instituição protestante histórica. Esse espaço também foi fundamental para sua aproximação da música, permanecendo como referência de formação, atuação profissional e de criação artística durante toda sua vida. Por volta dos seis anos de idade passou a integrar o coral da igreja.

Eu tinha um convívio muito forte com a música na igreja. Então uma lembrança que eu tenho muito forte, que eu acho que aquela lembrança que desencadeou tudo que eu faço hoje. A gente tinha coral de Dia dos Pais, coral de Dia das Mães e tudo a gente tinha um coral das crianças e eu tava lá nesse dia e aí eu me lembrava, eu tava um pouco atrás, porque eu era mais alto. Mas só que aquilo me dava muito prazer de tá ali na frente das pessoas, cantando com outras pessoas. Aquilo me gerava muito prazer.

Essa relação com a música também envolvia o irmão e amigos e se estendeu durante os anos seguintes. Com doze anos, lembra que

[...] pedi pra minha mãe pra fazer aula de bateria e aí fiquei muito zeloso tocando bateria. Depois meu irmão começou a aprender violão na escola de música e ele levava o material pra casa e eu comecei a aprender violão junto com ele, e aí depois comecei a transpor os acordes do violão para o teclado, que meu sonho era tocar piano, meu sonho era cantar também, ao mesmo tempo. Então eu me tornei multinstrumentista assim, vivendo isso.

Durante a adolescência, além da formação na igreja e nas aulas particulares, teve uma vivência musical ampliada com amigos e o irmão.

A gente ouvia de tudo. Então cada semana a gente ouvia uma coisa diferente. Naquela época ainda alugava-se DVD na locadora, então em uma semana a gente ouvia Ed Motta, outra semana a gente ouvia Edson Gomes, outra semana a gente ouvia Roupa Nova, outra semana a gente ouvia Oficina G3, que é um expoente muito grande tanto da música gospel e fora da música gospel, já ganhou Grammy Latino. A gente ouvia Charlie Brown Jr. A gente ia e pegava sertanejo, a gente pegava tudo mesmo.

Nessas vivências, dois membros da igreja, mais velhos do que ele, tornaram-se referências fundamentais:

Um era Ezequias e o outro era Quesio. Um tocava contrabaixo, o outro tocava violão e cantava. A gente admirava muito eles pela questão musical, já tinham tocado com várias pessoas, né? Tanto na igreja como fora da igreja, né? E acho que era um sonho de consumo ser igual a eles, né? Tocar com artistas e tal, aquela coisa toda.

O ecletismo musical presente na sua formação permitiu que construísse um repertório de habilidades e referências plurais, que ultrapassaram o universo religioso.

Eu gosto de vários artistas, admiro vários, mas pra mim, um que é muito forte é Djavan. Eu acho que pela história dele, por ser negro, por vir de uma realidade mais difícil do que a minha, a gente acaba se afeiçoando, buscando referências de pessoas parecidas, né? Tanto no contexto étnico, de vivência, de tudo, né?

Sua experiência de escolarização até o final do ensino fundamental se deu na rede privada de educação, migrando para uma escola pública, no ensino médio. Apesar de não se considerar um dos melhores alunos, teve um percurso escolar sem grandes percalços. Na sua vida escolar não recebeu formação musical, mas recorda de uma experiência marcante promovida pelo colégio durante uma excursão ocorrida quando estava na 8ª série. Durante a peça pôde assistir a uma performance ao vivo:

Eu nem me recordo mais a banda, mas tinham falas, tinha canto, era uma coisa assim... Aquilo ali foi uma das coisas que marcaram muito a minha vida mesmo. Eu

percebi que na verdade, que meu coração era artista no sentido da palavra, da arte em geral, então eu gosto de uma boa peça, porque elas se interligam. Você vê um dançarino, um bailarino, ele tem uma relação íntima com a música, porque ele trabalha na pulsação do som, então é muito próximo, teatro, dança.

Ao final da educação básica, Ismael já tinha quase 15 anos de experiência e formação musical. Chegado o momento de escolha de que caminho acadêmico desejava seguir, teve uma conversa decisiva com a mãe.

Então eu cheguei pra minha mãe na época da faculdade, foi um impulso que me deu. Na verdade eu sonhava em ser músico e falava que ia ser músico, apesar de gostar de muitas outras coisas, como gosto até hoje. De esportes, enfim, de coisas em geral. Mas era aquilo que me tocava mais forte e aí eu fui na faculdade onde eu fiz a graduação e aí pesquisei, procurei saber como era a prova prática de música, se dava pra eu fazer, o valor da mensalidade. Na época eu cheguei pra minha mãe com tudo pronto. Falei: ‘Ó, o valor é x, as horas são... faz isso, isso e isso’. Minha mãe, no primeiro momento, ficou um pouco assustada ou surpresa. Aí ela falou: ‘É isso mesmo que você quer?’ Eu falei: ‘É.’ e ela disse: ‘Então, vamos’. Então foi, me patrocinou financeiramente com tudo, me apoiou desde o primeiro dia.

A opção pela graduação em música implicou a necessidade também de justificar para si mesmo e para os outros a sua escolha. Essa aposta era vista com desconfiança por algumas pessoas e parecia implicar um desafio para Ismael:

Algumas pessoas falavam mesmo, literalmente: ‘Não vai dar em nada.’, sabe? Aquela coisa toda, por puro preconceito de não saber o que é um músico, o que é um estudante de música, mas dentro de casa, especificamente, foi um sentimento de muita admiração, de tá lá e tal e isso me fazia bem. Eu me sentia o desbravador da minha geração, entendeu? Isso é gratificante pra mim.

Ismael iniciou o curso de Licenciatura em Música na Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA), antes mesmo de conhecer o CEEP. Na Faculdade, tinha maior expectativa em relação ao aperfeiçoamento musical em instrumento e voz, mas deparou-se com uma proposta curricular que privilegiava os conteúdos pedagógicos: “*Eu ainda acho muito pobre a formação da licenciatura para a performance. Acho que deveria ter mais performance, mas é um curso estável no sentido de que a gente consegue mais emprego do que numa área de bacharel, de execução, né?*”.

No quarto semestre de graduação e já trabalhando como docente, soube da existência do curso técnico em Regência ofertado pelo CEEP. Submeteu-se ao processo seletivo e, apesar de não ter sido selecionado na primeira lista de aprovados, acabou sendo chamado posteriormente e ingressou na escola com o objetivo de ampliar sua visão de conjunto nos processos musicais.

Ismael conjugou as experiências de trabalho e de formação nas duas instituições paralelamente, concluindo as duas qualificações quase ao mesmo tempo, além de atuar como docente.

Sua experiência profissional teve início antes mesmo de ingressar nas instituições formais de educação musical, experimentando atuar de forma remunerada no setor de eventos.

Eu comecei a tocar em casamentos, que era, é um segmento hoje também muito forte, né? Hoje é um grande mercado, né? Eu tinha 17. Cantei o casamento todo. Foi a primeira vez que eu me senti profissional assim. Não tinha ninguém comigo cantando. Era eu sozinho e o violino e um pianista, só, né? Aí eu falei: 'Poxa, eu sou um profissional!'

O setor de eventos, ainda hoje, é uma fonte de renda para Ismael. Ele trabalha de forma intermitente como cantor, instrumentista e eventualmente na parte técnica, em casamentos e formaturas para empresas de assessoria da área.

Eles têm contato com alguns músicos e um deles sou eu... Por eu tocar vários instrumentos, eu toco violão, eu toco piano, eu toco bateria, eu canto, então, assim, no ramo do casamento isso é bom, porque você sozinho faz um evento. Você leva um piano, um teclado, um violão, você canta, você faz um evento inteiro.

Ao mesmo tempo em que se inseriu nesse ramo, foi também aperfeiçoando e profissionalizando sua atuação com música religiosa. Apesar disso, o trabalho realizado nesse segmento nem sempre é remunerado.

Dentro da música cristã, eu também faço várias coisas. Por exemplo, eu toco na minha igreja. Hoje não tanto, por questão de distância, mas eu toco na minha igreja. Então, assim, no caso do grupo da igreja específico, dificilmente existe remuneração. Por que? Não sei se o termo é bem esse, mas vamos colocar como um sacerdócio. Então, assim, se a gente vai tocar em um culto, não existe fins lucrativos naquilo. Os fins são os fins evangelísticos... A gente sempre fala, vai ter o transporte pra levar o equipamento e eles providenciam lá. Dão toda estrutura, porém não pagam diretamente.

O seu trabalho autoral como compositor, cantor e instrumentista também se desenvolve no universo do gospel, só que de forma um pouco mais profissionalizada. Fez parte de uma banda de rock, a Mutage.

Aí eu cantava também lá, tocando guitarra, e quando vai precisar gravar, eu gravo teclado, violão, outras coisas assim. E a gente tem esse trabalho. Nesse trabalho já é um trabalho que não é um trabalho, como posso dizer, comunitário, sacerdotal. Por sermos cristãos, nossa letra reflete isso, mas se a gente for tocar num lugar, a gente negocia a remuneração.

Ainda no campo religioso, desenvolve trabalhos como educador e produtor musical.

Eu já trabalhei em uma igreja, a Igreja Batista da Família. Eu fui contratado pra trabalhar com o ministério de música da igreja. Então eu fazia direção musical, dava aula de teclado e aula de bateria. Eles me remuneravam mensalmente e tal. Ali já era um profissional mesmo, eu trabalhava com o ministério de música da igreja.

Além das suas atuações como músico gospel e de eventos, a docência foi convertendo-se na ocupação mais regular e “segura”, mesmo não sendo sua atividade preferida. Ismael começou trabalhando em uma escola particular de música, onde, até hoje, leciona as disciplinas de canto, instrumentos e teoria musical.

A área da educação foi a única em que teve vínculos formais de emprego, já tendo trabalhado em cerca de 20 escolas particulares e públicas e em projetos de contraturno escolar.

Não que isso me dê prazer, mas eu achei um certo prazer por questão de sobrevivência, e assim eu percebi que era um mercado possível, né, de você ganhar uma grana legal, de ter uma carteira assinada, décimo terceiro e tal. E aí eu me enfiei nisso aí, mesmo, de cabeça, me joguei de cabeça e fui. Depois que saí da primeira escola, colocava currículo para outras escolas. Participei de Escola Aberta, escola pública... Participei de Mais Educação e aí foi indo. Trabalhei da Educação Infantil ao Ensino Médio. Passei por fundamental I, fundamental II e curso livre, que eu ensino ainda, que é uma escola de música mesmo.

Mesmo com a relativa estabilidade proporcionada pelos rendimentos regulares obtidos com o trabalho docente, a sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração têm feito Ismael repensar sua vida profissional.

Eu quero ser músico de performance, mas eu quero ter um aluno ou outro. Eu gosto muito de passar esse conhecimento, até pra alguns que querem enveredar pela carreira profissional. E, hoje, não tenho muito interesse pra alguns leigos, assim, que eu falo no sentido... Os alunos são do zero, mas são profissionais que já têm uma carreira... Que eu posso... Eu acho que eu quero agregar mais nesse momento pra profissionais nesse sentido, de forma mais direta, não de uma forma de educação de base.

Em 2016, Ismael conseguiu deixar as atividades na educação básica para trabalhar com oficinas, cursos livres e aulas particulares. Foi selecionado para lecionar no Conservatório de Música de Sergipe, que fica em Aracaju, distante cerca de 320 quilômetros de Salvador. Viaja semanalmente, dando aula durante três dias. No restante da semana atua em escolas especializadas em música, na cidade onde vive. Ainda que goste do trabalho com música religiosa, tem tido pouco tempo para dedicar-se. Há algum tempo vinha alimentando o desejo de ir estudar e trabalhar nos Estados Unidos, por considerar o país o berço da música gospel.

O que eu gosto de fazer é esse tipo de música negra. Tenho muita influência da música baiana, que pra mim me formou também, e acho também uma das melhores

músicas do mundo... a questão da percussão. Então, acho que vai ser uma mistura bem legal pra mim, bem legal pra mim. Esse é o meu projeto.

O plano de sair do Brasil permanece vivo, porém tem ponderado que o Canadá talvez seja uma melhor opção. Começou um planejamento para viajar em 2018, inicialmente para estudar o idioma, mas com o objetivo de tentar se estabelecer no país.

3.1.2 Diego

Quando eu comecei a tocar eu não sabia que precisava estudar, eu ia tocando... Aí a gente se juntou para fazer esse som e aí começou a compartilhar aquele objetivo em comum, com aquela questão da juventude, que tem muita vontade de fazer tudo... Eu não construí ídolos. Sempre fui aberto a ouvir de tudo e não me prendi especificamente a nada! (DIEGO, 29, MUS).

Diego tem 29 anos, pardo, solteiro, nascido e criado no bairro da Caixa D'Água, na região da Liberdade, onde mora com os pais até hoje. Tem duas irmãs; a mais nova é recém-formada em fonoaudiologia e a mais velha é graduada em administração, mas trabalha na área de contabilidade. Seu pai tem 67 anos, católico, concluiu o ensino médio e trabalhou durante muitos anos como bancário, mas há algum tempo atua como corretor de imóveis. Sua mãe tem 64 anos, possui o mesmo nível de escolaridade do pai, sempre foi dona de casa e recentemente começou a frequentar igrejas evangélicas.

Ele consegue recuperar algumas recordações sobre a presença da arte na sua família. Seu pai e um dos seus avôs tocavam um pouco de violão, mas em raras ocasiões. Mesmo assim, Diego não teve a oportunidade de aprender instrumentos com eles.

Considera que a atmosfera cultural do seu entorno, especialmente do bairro da Liberdade, também pode ter influenciado sua aproximação com as artes, mesmo não participando diretamente das manifestações ali presentes. Os grupos culturais, os blocos carnavalescos e até os grupos escolares produziram um clima muito rico. *“Eu não vivenciei muito, mas acho que isso é importante. Eu vejo alguns colegas que tiveram oportunidade de vivenciar essa questão cultural e de bairro, e como isso faz parte da formação deles. E se reflete bem claro hoje”.*

E parece que foi justamente dessa relação mais espontânea com colegas de bairro e com a música popular que emergiu sua iniciação musical.

Um dos motivos por que eu passei a tocar foi justamente pela influência externa de amigos que tocavam. Eu tive sempre interesse, mas não tive um estímulo, um apoio direto. Não tinha um contato, assim, de brincar, da forma lúdica, com o instrumento. Foi justamente o momento que eu comecei a desenvolver.

Até os 14 anos de idade, nunca havia tocado um instrumento e naquele momento emergia nacional e localmente uma cena musical ligada ao forró, em especial a um subgênero denominado “forró universitário”, que era dominado por músicos e públicos jovens. “A gente começou tocando forró Pé-de-Serra. Foi uma época que tava emergente, assim, esse ritmo começou a aparecer, surgiram algumas bandas – Estaka Zero, Tio Barnabé, Fala Mansa – que contribuíram bastante para abrir portas, enfim”.

Na convivência com amigos do bairro ligados à música, os desejos de tocar e de montar um grupo de forró surgiram praticamente no mesmo momento:

Teve a influência também de uma banda que tocava bastante na época, Flor de Milho, e um dos integrantes trabalhava lá na rua, numa locadora em que a gente ia jogar videogame. E aí começou esse contato. Aí ele chamava para ir assistir a banda, acho que era no Estação da Cerveja. Aí a gente ia lá.

Lembra que ele e os colegas começaram as experimentações com instrumentos e, de forma espontânea, foram definindo os papéis que ocupariam numa futura banda, cabendo-lhe a função de baixista.

Um vai tocar o violão, outro a bateria, outro vai cantar e o baixo ficou para eu tocar. Sobrou para mim. Mas para tirar uma onda eu digo que ele que me escolheu. Eu não tinha nem uma visão, uma atenção nessa época, até na questão de apreciar a música. A partir daí, do contato, de tocar em grupo, que foi aflorando esse lado de perceber mais os instrumentos, ir se musicalizando ali.

Mesmo com pouca experiência, o contexto e a convivência com a cena do forró motivaram Diego e os amigos a investirem na formação de uma banda, o Forró Moleke, e a projetar uma carreira.

Acho que foi justamente a oportunidade de tocar em grupo. De ter montado uma banda e ter começado a viver esse sonho de tocar e de ter um trabalho. Porque justamente a gente se juntou para fazer esse som e aí começa a compartilhar aquele objetivo em comum, com aquela questão da juventude, que tem muita vontade de fazer tudo. A partir daí que começou essa conquista de fato.

A maior parte da sua formação musical – gosto, repertório e técnica – se deu de modo bastante informal, tendo contato com gêneros e referências diversas.

Algo engraçado que eu costumo falar é que eu não construí nem ídolos. Tem pessoas que curtem Legião Urbana, que têm seus clichês já, e seus movimentos. Eu sempre fui aberto a ouvir de tudo e não me prendi especificamente a nada. Até hoje eu sou assim. Normalmente o instrumentista tem uma direção. O cara que toca acordeão gosta de Dominginhos e segue. O guitarrista, de Steve Vai, enfim... Eu sempre fui dessa forma, assim, meio plural, e não sei se fiquei meio alheio de alguma forma. Mas por um lado eu acho que estava aberto a tudo.

Além das trocas com os colegas, também aproveitou a emergência da internet para seu desenvolvimento musical.

Quando eu comecei a tocar eu não sabia que precisava estudar. Eu não sabia que você estudava instrumento. Eu ia tocando. Não tinha nem instrumento no início. Aí, depois, com o contato com músicos mais experientes, eles começaram a passar algumas coisas. Eu fui vendo e aí chegou o acesso à internet. Assim, não foi logo quando saiu, passou um tempinho. Aí eu comecei a pesquisar sem saber o que era direito, fui pegando lá curso de contrabaixo, assim, autodidata, tentando ver alguma videoaula, na época do K7 ainda. Eu pegando um pouquinho ali, programinhas, softwares que já rolavam.

Em suas experiências na educação básica, praticamente não teve contato com atividades de formação artística. Estudou até o final da primeira etapa do ensino fundamental em escolas privadas no próprio bairro até migrar para o ensino público: *“Eu fui para o Colégio Luiz Cabral. Aí foi aquele choque de realidade; a galera indo armada, drogas, uma realidade bem difícil... Acho que de alguma forma, aos poucos, foi até me desvirtuando do meu empenho na escola. Uma realidade meio diferente.”*

No ensino médio, mudou para outra escola pública de maior porte, e avalia que a experiência contribuiu pouco para sua formação geral: *“Depois fui para o Anísio Teixeira, e foi aquela realidade também de aula vaga, não-sei-o-quê... Eu acho que isso aí me atrapalhou bastante. Hoje eu me lamento um pouco em relação a alguns conhecimentos que a gente perdeu.”*

Se por um lado as experiências escolares pareciam pouco interessantes, no campo da música, por volta dos 15 ou 16 anos, continuava a tocar e começou a investir na formalização do aprendizado musical.

Em certo momento eu cheguei a ter aula, ele é até professor do Anísio, Antunes, uma figura bem importante. Assim, ele fazia praticamente como trabalho social, pela tarifa que ele cobrava, e ainda dava o material. Era só para pagar as cópias e tal. Ele cobrava 15 ou 20 reais para dar aula à galera toda semana. E ele se metia a dar aula de contrabaixo, apesar dele tocar piano, mas ele dava aula de violão. Então ele formou violonista, baixista... Eu tive lá acesso à questão da teoria e começar a aplicar aquilo ali no instrumento. Eu fui pegando alguns métodos com ele, aprendendo a leitura, teoria básica.

Com o professor Antunes começou a ter as primeiras noções de notação musical e a partir daí buscou outra oportunidade de formação, em um projeto gratuito de incentivo à formação de filarmônicas.

Após concluir o ensino médio, descobriu a existência de um curso técnico em instrumento musical, oferecido pela ONG Pracatum e o governo do estado. Em 2006, foi selecionado para o curso noturno e concluiu sua formação em três anos e meio, um semestre

além do previsto, devido a contratempos ocorridos na escola, como a mudança de espaço físico, a reforma curricular e do estatuto.

Durante seu percurso na instituição, Diego avalia que, além da qualidade da formação musical recebida, teve oportunidade de desenvolver uma leitura mais complexa sobre as relações interpessoais e a sociedade de um modo geral: “Às vezes a galera entra com o foco de ser tudo técnico na parte prática. Tinha até certa queixa, mas foi importante para mim ter também essa visão na formação como cidadão. Porque eles priorizavam muito essa questão do senso crítico, do lado social.”

Algo que também foi bastante importante foi a questão das relações, do conhecimento que a gente pode trocar, das experiências de conhecer um cara que mora em um bairro distante e que toca reggae, que tem uma cultura completamente diferente da sua. Era bem plural lá. Você tinha a galera que morava no bairro nobre e a galera que estava na periferia. Isso daí também foi importante ver. Eu vejo que na música tem essa questão... Eu não sei se eu dei sorte pelos ambientes por onde eu passei, mas tem uma interação bem forte, independente de classe, de gênero.

Sua formação no CEEP, aliada à profissionalização do trabalho, com remuneração mais regular, serviu também para justificar e legitimar a escolha do caminho da música para si mesmo e para a família.

Um processo importante para a aceitação foi a própria oportunidade de estudar num CEEP, Pracatum. Poder ver que você de fato está se dedicando e tem uma importância, e é algo que você está fazendo de forma organizada. E a partir do momento em que você começa a tocar, não é?, começa a ter essa questão do retorno financeiro. Embora não em grande escala, não conquistei a independência na época, reconheço. Mas tinha oportunidade de me prover, de não precisar pedir grana, de me vestir, enfim, de viajar. Diria de prover as necessidades pessoais e básicas.

Durante o curso técnico experimentou, paralelamente, diferentes experiências profissionais. Passou a tocar regularmente com a banda Flor de Milho, a mesma que havia inspirado sua aproximação com a música. Pôde tocar em resorts, casas de shows e fazer o circuito de shows de São João. A remuneração, além de maior, era mais regular, o que permitia também investir na compra de equipamentos musicais.

Também conheceu, através de uma rede social, o Orkut, uma equipe ligada a um estúdio que também tinha uma banda de pop-rock, que ajudou a expandir seu círculo de contatos profissionais, tocando em bailes de formatura e festas de empresas.

Em determinado momento, começou a sentir-se um pouco confuso sobre que caminhos de formação e de atuação profissional deveria percorrer.

A graduação acabou vindo meio que por impulso. Eu não estava mais contente na época, eu não estava mais a fim de tocar. Que é além dessa questão financeira, dessas dificuldades. É uma questão de identificação com o momento, você começa a perder um pouco dessa identificação e começa a julgar se você tem tempo para fazer outras coisas e fazer outras escolhas... Eu estava pensando em estudar para um concurso, para não-sei-o-quê. E aí minha irmã estava para entrar na faculdade também. Minha irmã me incentivou, minha outra irmã também me incentivou a fazer.

Diego prestou vestibular para os cursos de licenciatura em música na UFBA e na Universidade Católica de Salvador, sendo aprovado no último. Continuou trabalhando como músico *freelancer* durante a formação e nos últimos meses da graduação teve as primeiras experiências como docente. Em 2014, concluiu a licenciatura e passou a lecionar regularmente, convertendo essa atividade na sua principal ocupação profissional.

No ano seguinte, estava dando aulas em três escolas particulares para alunos de educação infantil e ensino fundamental. Embora sinta que seu trabalho como educador seja feito com dedicação e compromisso, muitas vezes se sente desestimulado em relação ao campo da educação.

Tenho uma certa, assim, não diria descrença com a educação, mas em relação a ela funcionar de fato. Já sofri muito porque não tem estrutura. Você tem que ficar migrando de sala para sala. Aí você começa a deixar de usar algumas coisas que eram importantes. Você vê que não dá para você ficar ligando notebook, desligando notebook, plugando violão. Ninguém vai ficar a vida toda batendo palmas, fazendo som com o corpo e usando a criatividade...

Sua atual carga horária de trabalho é de aproximadamente 30 horas semanais. Ainda que a docência ofereça alguma regularidade e segurança, como “carteira assinada”, Diego considera a remuneração muito baixa, além de limitar seu tempo de dedicação à prática do instrumento musical e o trabalho como músico. “Acaba dando até certo estresse, porque tem a questão da realização profissional. Para mim, tocar um instrumento é independente da questão profissional. O que mais me realiza, de fato, é poder tocar o instrumento”.

Depois que se tornou docente passou a sentir que os convites para acompanhar outros músicos e grupo vinham diminuindo, por estar menos presente na “rede de indicações”, que é de onde normalmente surgem as oportunidades de trabalho.

Diego avaliava que era um momento de pouca clareza quanto ao futuro e de muitas reflexões, “[...] pensando em que perfil seguir, que eu possa também diversificar isso, ir para outros caminhos. Eu acho que esse momento agora é bem importante na minha vida, de perceber, de pensar no que de fato... que rumo, que direção quero dar.” Começou a fazer um curso de qualificação em Harmonia, pela Funceb, no qual pôde se reconectar com músicos e professores que ofereceram novas perspectivas em termos musicais e profissionais. “A

Funceb era um ambiente meio que de terapia pra mim, porque eu tocava muito lá, que tava sendo importante pra mim manter esse lado de tá estudando, tá tocando”.

Em 2016, foi aprovado no processo seletivo para o Bacharelado em Música Popular, da UFBA, realizando um desejo antigo. A partir daí, conheceu outros músicos e agentes culturais ligados a um espaço cultural, denominado ABOCA e localizado no bairro do Santo Antônio Além do Carmo. Lá tem desenvolvido um projeto autoral, que mistura jazz, música popular, poesia e performance, além de dar aulas gratuitas para outros músicos iniciantes. Junto com alguns dos artistas que compõem esse coletivo artístico, pretende realizar projetos de educação musical em comunidades da periferia de Salvador. Também tem alimentado o desejo de fazer um mestrado na área de educação musical ligado ao ensino e à prática do contrabaixo.

3.2 OS PERFIS DA DANÇA

Os três perfis construídos para o setor da dança refletem alguns dos principais destinos profissionais dentre os diversos possíveis para egressos da EDF e, mais do que isso, retratam percursos repletos de singularidades em suas experiências formativas, nos suportes recebidos e nas provas escolares e laborais. Em termos de destinos profissionais, estão presentes atividades de performance, dança, coreografia, direção, produção, docência dentre outras, constituindo trajetórias polivalentes ou bastante focadas em uma única ocupação principal.

3.2.1 Sidinei

Desde criança eu já gostava de batucar nas latinhas, de dançar e de interpretar. Então, isso, de certa forma, eu vejo que está interligado. E quando chegam, pouco depois, pessoas que direcionam isso, ainda que eu tenha um estudo específico em dança, essas outras linguagens não estão fora de mim, elas estão comigo. (SIDINEI, 29, DAN).

Sidinei tem 29 anos, é negro e possui uma família bastante extensa, com 13 irmãos e 26 primos. Seus pais são separados e vivem na região do Rio Vermelho. Sua mãe tem 65 anos, semianalfabeta, foi empregada doméstica e cozinheira durante muitos anos. Hoje é autônoma, trabalha vendendo milho e amendoim cozidos, e vive com alguns de seus outros filhos na Chapada, área mais periférica e pobre do bairro.

Já seu pai tem 70 anos, concluiu apenas o ensino fundamental, tendo trabalhado como pedreiro, pintor e pescador, mas hoje está aposentado. Mora na parte mais próxima da orla

marítima do Rio Vermelho, onde Sidinei viveu a maior parte da sua vida, juntamente com sua avó, de 90 anos, e uma prima, a quem considera sua “mãe de criação”, que trabalha como decoradora em um cerimonial.

Sidinei cresceu em uma localidade habitada predominantemente pela classe média, com praia e uma oferta razoável de praças e espaços públicos. No entanto, lembra que desfrutava pouco da vida do bairro:

Eu fui criado mais isolado em relação à quantidade de primos e irmãos. Então, eu era sozinho em casa... O Rio Vermelho não me proporcionava muito isso, porque era mais fechado, tinha uma área verde, mas tinha limitações de espaço físico, por exemplo. Então, minha mãe mora em um bairro próximo, e aos finais de semana eu ia para lá. Lá eu tinha espaço. Além de jogar futebol, que é uma brincadeira formatada, mas aí inventava regras diferentes, mas lá encontrava com mais pessoas, eu tinha mais espaço. Então eu circulava nesses dois lugares, nesses dois bairros.

Esse trânsito entre dois contextos distintos também ofereceu algumas referências culturais importantes para a sua formação.

A família era muito dividida. Meu pai gosta muito de reggae e chorinho. Já minha mãe, meus irmãos, pagode, arrocha, sempre teve as músicas mais 'bregas'. O axé também foi muito presente nesse círculo de família, e tem a parte da família que se considera classe média e que dizia ter um gosto mais 'sofisticado'.

Lembra que uma irmã e seu pai sempre dançaram muito bem e que a música e a dança estiveram muito presentes no cotidiano e nas festas familiares. No entanto, esse ambiente de naturalização da arte no cotidiano contrastava com a visão que a família – seu pai especialmente – possuía sobre a possibilidade de sua inserção no campo artístico.

Meus irmãos e meus pais sempre tenderam a achar que o homem tem que trabalhar na área administrativa, que eles achavam o máximo, que era o topo da pirâmide, ou seguir o que meu pai foi, pedreiro, construção civil. As meninas têm que trabalhar como domésticas, como donas de casa.

Sidinei tem recordações muito positivas do seu percurso em todas as etapas da educação básica. Sempre estudou em escolas públicas de boa qualidade. Iniciou seu percurso no Colégio Osvaldo Cruz, que é uma escola municipal considerada “modelo”, mudando-se depois para a Escola Hercília Moreira, um antigo colégio confessional que havia sido municipalizado, mas ainda era gerido por religiosas.

Mesmo sendo uma instituição com influência católica, não sentia qualquer tipo de censura para sua expressão. Havia festivais e liberdade para brincadeiras e criações em grupo.

Por volta da terceira ou quarta série, eu lembro que eu fiz uma das primeiras apresentações. Eu lembro que eu levava alguns objetos para a escola, para brincar

com meus colegas, eu já produzia. Eu chamava algumas pessoas para fazer isso comigo, eu não gostava de fazer sozinho, precisava chamar algumas pessoas.

Naquele momento, Sidinei descobriu também uma forma de expressão artística que marcou sua vida:

Um pouquinho depois surge o grupo É o Tchan. Então eu digo que o Jacaré, do É o Tchan, foi minha principal referência para dizer: 'Eu gosto de dança! É dança que eu quero!' E aí eu começo a imitá-lo. Então eu levei um bom período da minha vida imitando Jacaré. Ele é um divisor de águas da dança masculina de massa na Bahia. Eu fico feliz, não tenho nenhuma vergonha. Recebo até algumas críticas dentro da Universidade por ter ele como referência. Então ele foi uma referência masculina que se tinha: negro, masculino, dançando pagode, com um short relativamente curto, com um jeito de dançar diferenciado, que estava inspirando, então eu imitava ele. Eu fiquei fã do grupo, e sempre tinha que ter uma loirinha, uma moreninha, e eu era o Jacaré. Sempre nessa brincadeira.

Na segunda etapa do ensino fundamental, Sidinei foi transferido para a Escola Municipal Cidade de Jequié, localizada no vizinho bairro da Federação. No colégio, era considerado um bom aluno e, de forma espontânea, continuava dançando, tendo liberdade para propor encontros, festivais e mostras. Durante esse percurso, no ano de 2003, surgiu um projeto na escola que ofereceria oficinas de teatro, dança e música. Inscreveu-se e foi o primeiro colocado no processo seletivo para participar das atividades de artes dramáticas, coordenadas pelo diretor Jorge Alencar, que seria uma importante referência para sua vida artística.

Quando terminou esse projeto, Jorge Alencar me disse que se eu quisesse seguir a carreira de dança, que ele achava que eu tinha inúmeras possibilidades, que eu poderia procurar o Liceu de Artes e Ofícios, a Escola de Dança da Funceb e, quem sabe, entrar na universidade. E aquilo começou a me incomodar, porque nesse processo desse projeto, ele me trouxe para a Escola de Dança da UFBA e me apresentou uma sala de dança, uma sala que tem espelho e que tem barra. E eu não sabia o que era aquilo. Então foi um mundo para mim, ver um espelho, entrar nesse teatro que hoje eu conheço como a palma da minha mão, o Teatro Movimento, aqui da Escola de Dança. Mas aquilo ali era um mundo, estava invadindo, tipo eu nunca vi o mar, por exemplo. E aí foi o grande boom, meus pais assistindo, amigos assistindo, e eu ali no palco, me sentindo a estrela maior.

Ainda em 2003, Sidinei foi aprovado na seleção para o curso de Iniciação à Dança, no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, que desenvolvia projetos voltados para jovens de baixa renda e garantia o pagamento de uma pequena bolsa mensal. Durante a formação, além de conhecer os princípios das danças populares, moderna e afro, teve uma experiência marcante de educação musical. Na instituição, construiu um estreito vínculo com a professora Marilza Oliveira, uma das mais importantes profissionais da dança afro na Bahia e apontada por ele como sua “mãe artística”, pois sempre o incentivou a desenvolver sua veia criativa.

Nos anos seguintes, teve suas primeiras experiências voluntárias como educador, ministrando oficinas em uma associação no bairro do Engenho Velho da Federação.

No ano de 2005, foi cursar o ensino médio em uma escola de grande porte no Centro da cidade, o Colégio Estadual Teixeira de Freitas, onde continuou desenvolvendo atividades artísticas nas próprias disciplinas (criação de músicas, encenações) ou em atividades extraclasse (festivais, concursos de dança).

Sidinei estava matriculado no turno matutino, mas, muitas vezes, permanecia na escola desenvolvendo atividades artísticas durante o dia todo, dizendo à família que estava fazendo reforço escolar. Naquele momento, seu processo de envolvimento crescente com as artes começou a despertar resistência por parte do pai.

No momento que ele descobriu, ele cortou a passagem. Às vezes eu tinha o dinheiro, ou não, para o lanche, então ele cortou, e eu ia da minha casa para a escola caminhando. Eu disse para ele que eu não ia parar de fazer. A minha avó, da mesma forma, e a minha prima de criação me dava o dinheiro escondido para o transporte, para o lanche, para o almoço. Porque eu não almoçava, não tinha grana para lanche, para transporte, ainda mais para almoço.

Naquele momento, além das atividades desenvolvidas na escola, realizava um estágio voluntário em um colégio público com João, um professor de dança afro-brasileira que lecionava na UFBA. Esse educador foi importante por permitir que Sidinei fizesse aulas gratuitas na universidade.

Ao final do ensino médio, seus pais resistiam à ideia de que Sidinei fizesse vestibular para cursos de artes. Lembra que ouvia coisas como: “*Dança não é para homem; dança é uma área que é lazer; na dança, geralmente, as pessoas usam drogas, se prostituem.*” Pensavam que ele deveria tentar Jornalismo ou Direito, mas ele se sentia atraído por literatura e artes.

Prestou o vestibular para a Licenciatura em Letras, mas não foi aprovado, ao mesmo tempo em que fez a seleção para o curso técnico em dança da Funceb, para o qual foi selecionado. A partir daí, seu pai intensificou as medidas de restrição, como recorda:

Quando eu passei na EDF foi uma briga de quase ser expulso de casa. Eu fui posto para fora de casa umas três vezes por conta dessa escolha. Eu não saí e talvez eles tivessem propondido, pensando que eu ia sentir necessidade, ia sentir fome, vontade de sair, comprar roupa, então eu ia procurar um trabalho para fazer...

Sidinei contou com alguma ajuda da sua prima, de colegas e diretores que eventualmente contribuía com sua alimentação, mas sentiu que estava vivendo uma situação limite:

Só que chegou um momento que não dava mais para mim. Eu estava com fome, não aguentava sair da minha casa seis horas da manhã, acordar cinco para sair seis e estar lá sete e fazer a primeira aula de balé sete e vinte da manhã, e chegar em casa dez horas da noite, caminhando.

Até então, não havia trabalhado de forma remunerada:

Aí eu tive medo mesmo. Eu comecei a buscar outras possibilidades. E aí, quando eu comecei a buscar outras possibilidades, aí começam a surgir as graninhas. Você dança aqui, vai dançar no carnaval, vai ganhar 70 reais por dia, meu Deus, mas para mim era uma fortuna. Há alguns anos isso para mim era uma fortuna!

Na Funceb, apesar de se sentir acolhido, Sidinei vivenciou uma série de conflitos durante sua formação: *“Eu senti muitas questões no balé. Eu não queria fazer balé, dava vontade de me jogar pela janela, eu não conseguia fazer aquele negócio. Porque nas danças populares e na afro eu estava ali, mas as danças modernas eu sentia uma dificuldade.”*

Reconhecia que não tinha o biótipo esperado para as formas mais clássicas de dança, e justamente numa disciplina específica, Cinesiologia, começou a conhecer um pouco mais seu próprio corpo e se conciliar com a sua forma própria de dançar.

Eu sentia dificuldade, porque eu tenho a bacia fechada, porque eu tenho encurtamento na lombar, porque meu tronco é assim, porque eu tenho coxa grossa, e tenho bundão, e isso dificulta no balé. E aí eu começava a me questionar. E quando começava a aula de Cinesiologia, percebia as limitações do meu corpo, que eu nunca ia ter uma perna 180 graus, por conta do acetábulo, aí eu começava a pensar: ‘E quem disse que dançar é isso? Vá para o inferno todo mundo!’ Eu começava a xingar, mandar todo mundo para o inferno e dançar minha dança.

Ainda no primeiro ano de curso, mesmo gostando muito de dançar, Sidinei percebia que suas principais habilidades estavam concentradas nas áreas de coreografia e direção. Ele e alguns colegas estavam ensaiando um espetáculo autoral, quando surgiu a ideia de formalizar aquele trabalho, criando uma companhia de dança. Lembra que apesar da apreensão inicial dos colegas, surgiu a *ExperimentandoNus* Cia. de Dança, que foi contemplada com financiamento já na sua primeira experiência de submissão de proposta a um edital público.

No período em que estive na Funceb, experimentou dar aulas de Dança Popular para cursos preparatórios, foi estagiário, monitor e conseguiu montar alguns espetáculos com a *ExperimentandoNus*. No último semestre, recorda que estava sentindo-se “enquadrado” profissionalmente e decidiu prestar vestibular para o curso de graduação em Dança, na UFBA.

Foi aprovado e optou pela licenciatura em vez do bacharelado, por entender que já tinha bagagem como criador, mas que precisava qualificar sua atuação como educador.

Eu gosto de educação e eu percebi que eu tenho uma relação muito forte com educação. Eu trabalhava na Escola, nesse processo todo, eu dava aula em projetos sociais, em comunidades, eu dava aula para idosos, tudo de dança. Eu percebia que precisava ter um acompanhamento, eu precisava entender alguns princípios pedagógicos.

Durante a graduação foi bolsista do PIBID por mais de dois anos, desenvolvendo trabalho numa escola pública ligada ao bloco afro Malê Debalê e iniciou, paralelamente, outras duas atividades profissionais na área da docência: a primeira como professor de dança contemporânea, na EBATECA; e a segunda em um projeto social no interior do estado.

Profissionalmente, reúne uma série de habilidades em campos diversos, além do seu trabalho como dançarino. Ele se reconhece também como

[...] coreógrafo, diretor artístico, produtor e professor de dança. Componho também, sou letrista. Já tem dois anos, com música também, que eu me arrisco a cantar. Já fiz participação em alguns shows de amigos. Já fiz barzinho, então, me arrisco a cantar. Inclusive já tenho algumas músicas gravadas em estúdio. Me arrisco também a assumir cenografia, já fiz alguns cenários, tanto meus quanto de shows de cantores e outros espetáculos de dança e de teatro. Eu acho que é pautado nesse lugar. Agora, tem um lugar que eu não sei se a gente chama habilidade, mas um lugar de orientação artística, que não necessariamente é uma direção artística, mas enquanto orientador. Por exemplo, eu fui orientador de alguns trabalhos artísticos. As pessoas me consultam, uma espécie de consultoria. Eu já venho fazendo isso há uns quatro anos, tanto em teatro quanto em dança.

Sua companhia de dança, mesmo tendo nove espetáculos montados – e alguns deles contemplados com editais públicos – não possibilita que seus integrantes garantam o sustento através desse trabalho. A produção de obras autorais, que depende da colaboração de companheiros da área ou da lógica dos editais de fomento, por vezes se mostra desgastante. Mesmo com o reconhecimento pessoal e profissional alcançado, diante das dificuldades enfrentadas Sidinei lembra que em alguns momentos pensou em desistir da carreira:

Cheguei a xingar e dizer assim: 'Eu não quero fazer isso. Eu não tive público, merda! Três anos trabalhando e eu não consegui ganhar um edital, para conseguir, no mínimo, formatar um DVD, formatar um catálogo fotográfico, formatar, sei lá, algum registro palpável para que eu consiga ter aquilo.'

Sidinei também participa de fóruns setoriais de dança e das discussões mais amplas sobre políticas culturais na cidade e no estado. Reconhece a existência de um mercado mais comercial para profissionais da dança, como o circuito de shows de pagode, axé e forró, ou mesmo de trabalho em hotéis e resorts no exterior, mas nunca participou diretamente desse campo profissional.

Recentemente dirigiu e lançou seu primeiro documentário sobre Mestre King e os desdobramentos do seu trabalho para profissionais negros na Bahia. Sua companhia está

completando nove anos de trajetória e, em 2016, foi contemplada pelo edital de Manutenção de Grupos e Coletivos Artísticos, que por dois anos financiará residências artísticas, montagem de espetáculos e a circulação das obras do grupo pelo interior do estado e outras cidades do país.

Além disso, pretende fazer uma especialização e tentar o mestrado em dança e levar mais espetáculos e intervenções culturais para as periferias da cidade. *“A gente começou a invadir outros espaços, porque a gente viu que pode contribuir, pode dialogar, pode compartilhar com outros fazeres de dança, que dialogam com as nossas necessidades também. E é permanecer com isso, eu acho que é o nosso futuro”*.

3.2.2 Lia

Minha mãe teve essa informação que tava tendo aula de dança e ela queria que eu fizesse algum tipo de atividade... E eu também era muito tímida. Então, ela colocou na Sudesb. Só que aí eu fui no embalo. Gostei, fui dançando e não parei mais. (LIA, 26, DAN).

Lia tem 26 anos, é negra, solteira e nascida em Nazaré, bairro próximo ao Centro Histórico da cidade, conhecida pela alta concentração de escolas e hospitais. Viveu na localidade até os 16 anos, quando se mudou para um bairro próximo, o Barbalho, onde vive com a mãe e a avó.

Seu pai sempre trabalhou – e trabalha até hoje – como eletricitista e mora no Rio de Janeiro, desde que se separou da mãe, quando Lia ainda era bastante nova. Sua mãe é graduada em Matemática, tendo atuado como professora da educação básica e coordenadora pedagógica, e hoje trabalha na Secretaria Estadual de Educação. Durante anos, Lia teve pouco contato com o pai, como lembra: *“Teve uma época que eu fiquei dez anos sem ver meu pai. Aí depois de muito tempo, eu já tinha um trabalho, já tinha emprego, podia pagar a passagem e aí eu decidi visitar ele. E também através de viagens com companhias...”* Desde então, tem conseguido manter um convívio mais frequente.

Ela tem um irmão mais velho, casado, pai de um filho e que trabalha como técnico de manutenção de microcomputadores e faz um curso de graduação na área de informática.

Foi no bairro de Nazaré que construiu todo seu percurso escolar, exclusivamente em escolas públicas. Até a 8ª série do ensino fundamental, estudou numa instituição municipal, até transferir-se para o Colégio Estadual Teixeira de Freitas, um dos maiores da cidade. Na

sua vida escolar, lembra de ser uma aluna tímida, mas teve um percurso sem maiores dificuldades nas disciplinas e nas relações interpessoais.

Recorda que a relação com as artes na família não era algo muito presente, à exceção de uma tia paterna, que foi dançarina do Balé Folclórico da Bahia, e, hoje, vive na Bélgica, para onde migrou quando era profissional da dança. Mesmo tendo vivido numa região central da cidade, onde se concentra a maioria dos equipamentos culturais, raramente ia ao teatro, frequentando mais o circuito comercial de cinema, na companhia do irmão.

Lia passou a conhecer mais espaços e espetáculos de dança e teatro quando começou a fazer aulas de dança, aos seis anos de idade, no bairro onde morava. Recorda que sua mãe a considerava muito tímida, e ao saber da existência de um projeto social patrocinado pelo governo estadual, resolveu matriculá-la. *“Ela me botou pra perder essa timidez. Ela me colocou na Sudesb e aí eu fui no embalo. Gostei, fui dançando, fiz algumas apresentações”*.

As atividades tinham um caráter mais recreativo e pouco técnico, baseado num repertório de música e danças populares. Logo após essa primeira experiência, no ano de 2000, sua tia, que era dançarina, sugeriu que entrasse para o Balé Folclórico da Bahia Júnior, no que foi apoiada pela mãe, que ainda se preocupava com sua timidez. Lia ingressou no grupo e pode experimentar aulas mais qualificadas de técnicas de balé, danças moderna e afro.

Apesar da preocupação da mãe, Lia avalia que seu acanhamento nunca atrapalhou sua vida social. *“Eu acho que é questão de personalidade, mesmo. Eu sou muito resolvida; eu sou tímida em determinados momentos, né? Só que nas apresentações, quando eu danço, eu tenho consciência que naquele momento ali eu sou um personagem”*.

Em 2005, aos 15 anos de idade, lembra que já se sentia cansada da rotina do Balé Júnior, quando surgiu uma oportunidade para dançar no Balé da Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac). Na Companhia, encontrou processos mais formalizados de ensaio e preparação, recebendo vale-transporte e uma bolsa mensal como dançarina, o que pode ser considerada sua primeira experiência profissional.

Eu comecei a pensar, porque eu já recebia e mesmo com pouco dinheiro eu já fazia planos, tinha coisas pra comprar, entendeu? Com a dança, na minha área, então isso já foi um grande ganho. Eu comecei a dançar e já era remunerada por isso, então não queria mais parar. Fazer o que eu gosto e ser recompensada dessa forma, né?! Ganhar através da minha dança?!

O Balé da Fundac tinha um foco mais claro de montagem e apresentação de espetáculos: *“A gente fazia aula de balé, todos os dias da semana. Aí tinha o horário da aula*

e tinha o horário do ensaio. E tinha o horário do lanche também, aprendia todas as coreografias e apresentava.”

A culminância dessa experiência foi a participação no espetáculo “Ópera Negra”. Eu “[...] fiquei 3 anos lá. Só que chega o momento que a gente quer buscar outras coisas, que aí fica muito maçante, acaba desgastando a gente”. Novamente, a dançarina começou a sentir o cansaço da rotina – o que reconhece ser uma característica pessoal – e decidiu sair da Fundac.

Naquele momento, com cerca de 17 anos, começou a fazer aulas no Balé Folclórico e nos cursos livres da Escola de Dança da Funceb, mas ainda não sabia da existência do curso profissionalizante ofertado pela instituição. Essa transição coincide com o período de conclusão do ensino médio. Era o ano de 2008 e Lia não tinha clareza com relação a qual curso de nível superior tentaria fazer. Lembra que tinha poucas informações sobre os cursos e sobre as formas de financiamento de uma graduação em instituições privadas. Decidiu fazer a seleção para o curso técnico da Funceb e foi aprovada, adiando por dois anos seu ingresso num curso superior.

Durante o curso técnico, dedicou-se às aulas e a vivenciar outras experiências profissionais e de qualificação, como a participação no Balé Jovem de Salvador, de 2007 a 2010. Lia lembra que sua trajetória na Funceb foi relativamente tranquila até o meio do curso, quando cursava disciplinas teóricas e práticas, pois nunca teve problemas com a performance corporal, nem com as atividades de leitura e interpretação de textos.

Nos últimos semestres do curso é prevista a construção de um pequeno espetáculo autoral por cada estudante, envolvendo as diferentes etapas de um trabalho em dança. “No processo de formação você não podia escolher, você tinha que ser bailarino e coreógrafo. Então, você tinha que coreografar e eu não tenho esse dom de coreografar, mas pra você se formar, você tinha que fazer uma coreografia de final de curso”. Essa tarefa provocou muitas angústias e Lia teve que contar com a colaboração das colegas para conseguir realizá-la.

Durante os anos em que esteve frequentando o curso técnico, começou a amadurecer a ideia de tentar um vestibular. Mesmo com o apoio da família para sua inserção e permanência na dança, recorda que sua mãe sempre ponderou sobre a necessidade dela investir em uma formação de nível superior e encontrar uma profissão mais segura.

Sempre foi tranquilo, assim, mas não 100%, né? Porque a minha mãe – hoje, ainda mais –, ela quer que eu tenha uma vida fixa. Porque eu sei que é difícil você trabalhar com dança, pois no outro dia você não sabe o que vai fazer; não sabe se vai trabalhar, não sabe se ainda tem alguma coisa melhor pra você fazer, entendeu? Hoje ela tá mais preocupada com esse processo do futuro: ‘O que você vai fazer futuramente?’

Por reconhecer seu envolvimento com a dança, sua mãe chegou a sugerir que Lia fizesse a graduação em dança, na UFBA. Mas ela mesma ponderou: *“Como eu já tenho a Funceb... é mais ou menos, praticamente o mesmo conhecimento, né? Na UFBA é mais teoria, aqui tem teoria e tem a prática. Então, esse tempo que eu faria UFBA, eu resolvi dedicar a outro conhecimento, né?”*.

Em 2011, Lia ingressou no curso de Psicologia em uma faculdade privada como beneficiária do financiamento do FIES, mas ainda sentia-se bastante dividida entre a dança e essa nova área: *“Eu pensei nessa possibilidade de fazer um link da dança com a psicologia, desde quando eu entrei... Só que aí, com o tempo, eu fiquei meio preocupada, se teria essa possibilidade. Aí eu falei: ‘Ai, meu Deus, será que eu vou ter que largar a dança?’ ou ‘Largar a psicologia?’”*. No entanto, no decorrer do curso, gradativamente, reconhece que foi se afeiçoando à psicologia, conhecendo o campo, mas sem se afastar da prática e do trabalho com dança.

Ainda em 2010, ao concluir o curso técnico, retornou ao Balé Folclórico, só que dessa vez como profissional. Lembra que a rotina era bastante intensa:

Chegava lá 3 horas da tarde pra fazer aula. Porque tem aula de balé, com Zebrinha, de 3 às 5. De 5 às 7 a gente ensaiava o repertório todo, né? De viagem. E de 7 às 9 a gente fazia o show folclórico mesmo, né? [...] Isso era todos os dias, menos terça. Terça-feira não tinha show, mas naquela época tinha aula e ensaio. Hoje não tem aula, é livre a terça. E aí a gente ensaiava todos esses dias... E segunda, quarta, quinta, sexta e sábado, a gente fazia show.

Apesar da remuneração mensal não ser considerada satisfatória diante da elevada carga horária demandada e do grupo não prover um vínculo formal de trabalho, Lia reconhece que o Balé Folclórico possibilita também experiências culturais interessantes.

Eu viajei pra outros países, pra alguns lugares com o Balé internacionalmente, nesse período de 3 anos... Além de você apresentar, dançar, mostrar sua arte, você conhece lugares. E sempre que a gente tem a oportunidade de conhecer, a gente faz um passeio... Minha primeira viagem foi pros Estados Unidos com o Balé. Aí depois a gente foi pra Bélgica, México, Portugal e Estados Unidos. Nos Estados Unidos a gente viajou 36 cidades!

As turnês também são uma oportunidade de receber uma gratificação financeira maior, além de obter um reconhecimento do público, difícil de encontrar em outros setores da dança:

Cada público tem a sua energia... E não é por ser turista, todos eles merecem que a gente mostre nossa arte. Só que no Balé é mais específico mesmo, porque a maioria é grupo turístico, mas não tem problema, porque depois que você apresenta, que recebe todos os aplausos, eles ficam assim: ‘Que lindo!’

No final do ano de 2012, Lia resolveu sair do Balé Folclórico, novamente pelo cansaço com a rotina e desejo de renovação profissional. Fez uma audição para participar de um musical produzido em São Paulo, “O Rei Leão”, mas não foi aprovada. Na sequência, uma colega que trabalhava com o grupo de dança que acompanha a cantora Daniela Mercury, uma artista de projeção internacional, convidou-a para participar de uma seleção para substituí-la. Apesar da hesitação inicial, decidiu concorrer à vaga:

Nunca quis dançar em banda, porque eu acho que você tem todo esse processo de técnicas, trabalha tanto seu corpo, pra depois dançar em banda? Pra mim, dançar em banda era ‘qualquer coisa’... E aí, era todo um tempo perdido de um trabalho corporal que você faz pra depois dançar em banda... em banda de pagode?!

Lia foi aprovada no teste, dançou durante o carnaval de 2013 com a artista e, no meio do ano, passou integrar de forma regular o balé da cantora. Desde então, também experimentou dançar tanto com alguns grupos independentes, como a Cia de Dança Robson Correia, quanto com um grupo de pagode, o Harmonia do Samba. A gravação de um DVD para a banda contribuiu para que “quebrasse” seu preconceito contra quem dançava com bandas desse estilo musical.

Sua rotina atual de trabalho é bastante flexível, participando esporadicamente de ensaios e dançando quando há turnês ou festas populares como carnaval e micaretas. Essa organização do tempo permitiu que Lia se dedicasse ao curso de graduação, mas também se mantivesse ativa, participando de aulas noturnas de balé e dança moderna na Funceb, vespertinas no Balé Folclórico e, eventualmente, no Balé Jovem de Salvador.

Formou-se em Psicologia no ano de 2016, apresentando um trabalho de conclusão de curso sobre as relações da dança no tratamento de pessoas com distúrbios mentais. Lia se imagina trabalhando como psicóloga, embora não saiba ao certo em que campo atuar, a despeito da sua atração pelas áreas hospitalar e da educação. O desejo de continuar dançando também é intenso, mas reconhece os limites que a idade poderá impor: *“Tem todo um problema de joelho, de lombar. Minha lombar já grita, meu joelho também, mas bem de leve. Mas aí, até 50 anos, será que eu aguento? Eu não vou...”*

Como planos, considera a possibilidade de experimentar novas oportunidades profissionais em outros lugares, *“[...] pra fazer audições fora ou pra dar continuidade na área da psicologia. E, também, trabalhar com a dança, mas fora de Salvador. Primeiramente, São Paulo, porque São Paulo tem muitas oportunidades na área da dança e, também, na área da psicologia... de tudo, no geral”*.

3.2.3 Iara

Eu era foliã desde criança, já saía no Olodum... Sair dançando e ver aquilo ali, aquele Carnaval com aquelas alas de dança, toda aquela movimentação de gente dançando, é o auge, né? E teve um ano que fui destaque de uma das alas... Eu saí vestida de Oxum! (IARA, 27, DAN).

Iara tem 27 anos, negra, solteira e, hoje, mora com um amigo, depois de viver por muitos anos na Liberdade, com a mãe e um tio. Nasceu na Cova da Onça, no bairro de Nazaré, assim como sua mãe e tios. Foi criada num núcleo familiar que tinha nos avós uma forte referência e função de arrimo familiar.

Sua família tem uma forte ligação com o candomblé. Sua mãe tem uma relação mais sincrética “*Ela tem um altar com Santa Bárbara, com Ogum, Santo Antônio, Oxalá... Tudo junto, misturado*”. Seu avô era Ogan da Casa Branca e seu pai, Obá de Xangô.⁶¹ Aos 16 anos, descobriu-se médium e estreitou suas ligações com o candomblé, embora não seja filiada a nenhum terreiro, especificamente. Gradativamente passou a interessar-se também pela astrologia que, ao lado da religião, cumpre um papel importante para sua orientação profissional e pessoal. Iara sente que a aproximação com o campo da espiritualidade possibilitou uma melhoria nas relações familiares e a compreensão de algumas de suas características pessoais, como a tendência a sempre “cuidar do outro”. “*Eu sou curiosa, sou aquariana de ascendente... Eu comecei a pesquisar, pesquisar, pesquisar... Comecei a me entender e me entender nesse lugar mesmo*”.

Sua mãe tem 64 anos de idade, tem formação técnica em enfermagem, área na qual trabalhou por pouco tempo, e hoje vive da pensão que recebe em virtude da morte do avô de Iara, que era funcionário da Marinha. O pai teria aproximadamente 66 anos, hoje, e teve cinco filhos com outras companheiras, além de Iara. Tinha nível superior incompleto e trabalhou como professor de matemática e eletricitista na Coelba.

Iara passou por alguns momentos marcantes de ruptura e reestruturação de vida, devido a duas mortes na família. Aos cinco anos de idade, perdeu o avô e teve que mudar-se para Jiribatuba, um pequeno povoado da Ilha de Itaparica, terra de sua família materna. Um ano depois, seu pai faleceu e ela passou a vivenciar um período de extrema dificuldade financeira. Na sequência, sua mãe iniciou uma nova relação afetiva, inaugurando também um ciclo de depressão e alcoolismo, que perdurou por alguns anos.

⁶¹ Ogan é a pessoa do sexo masculino que desempenha diferentes funções num terreiro de candomblé, especialmente as de coordenação da ritualística. Obá de Xangô é um título honorífico outorgado a alguns poucos homens, que compõem uma espécie de conselho de amigos e protetores de um terreiro.

Aos oito anos de idade, sua mãe voltou para Salvador para tentar obter a pensão alimentícia a que Iara teria direito pela morte do pai. No entanto, recorda que “[...] até chegar esse processo de conseguir a efetivação, já tinha passado fome lá na Ilha, não tinha lugar pra morar, não tinha comida”.

Quando chegou à cidade, ela e a mãe foram morar com um tio no bairro da Liberdade. Iara lembra de ter sido um período de relativa reclusão e muita preocupação e cuidado com a mãe. Por outro lado, tem muitas recordações positivas da infância, dentre elas a forte relação que sua família tinha com o futebol e com o Carnaval.

Desde criança, já saía no Olodum... Sair no Muzenza foi uma outra experiência... Sair dançando e ver aquilo ali, aquele Carnaval, com aquelas alas de dança, toda aquela movimentação de gente dançando... Minha mãe ia comigo... Ela ia, assistia, me ajudava a arrumar, aí ela costurava. Teve uma vez de uma apresentação que fui fazer, que eu tava vestida de Oxum. Todo mundo queria tirar foto comigo, então eu dançava, todo mundo queria que eu fosse destaque.

A trajetória escolar de Iara também foi construída em escolas da região da Liberdade. Estudou até o final do ensino fundamental no Instituto Norma Rocha, uma pequena escola privada, e depois foi transferida para um colégio confessional bastante tradicional, o Colégio Nossa Senhora da Soledade. Recorda que suas experiências escolares foram bastante positivas e que as duas instituições tinham uma intensa relação afetiva e próxima com os estudantes.

No bairro, seu círculo de amizades era bastante restrito e ligado mais estreitamente a outros membros da família. Por outro lado, conviveu com um cenário em que manifestações culturais populares eram bastante comuns.

A gente criou um grupo, que nessa época, que era o quê, 96, 97. Todo bairro tinha que ter um grupo de pagode e lá na Liberdade não ia deixar por menos. Tinha um grupo de pagode dos meninos, que era o Tchutchucos... E aí minhas primas começaram a fazer aquela pressão e aí a gente montou um grupo de pagode também, as Tchutchucas... A gente fazia milhões de eventos na rua.

O grupo perdurou até o início da sua adolescência e, até então, praticamente não acessava os equipamentos e serviços culturais disponíveis na cidade, frequentando principalmente shows de pagode com as primas.

Foi no bairro, também, que teve suas primeiras experiências de formação em dança, em um projeto desenvolvido no Centro Cultural ACM Brasil, mantido pela governo estadual.

Lá tinha várias oficinas; tinha oficina de dança, de capoeira, de teatro... Aí eu vi a de dança afro, aí... Que até esse período eu era essa criança que era ‘casa-escola’, era casa-escola, casa-escola... Eu digo que foi a ‘válvula de escape’ que eu encontrei pro momento que eu tava vivendo. Então, na dança era o único meio que tive de esquecer aquilo... Então era sem pretensão nenhuma, era só pra fazer e eu

gostava muito de fazer. [...] Me norteou para o que eu sou hoje... Então gostava de dançar e fazer dança afro, adorava ouvir o tambor.

Permaneceu no ACM Brasil até os 12 anos de idade, ensaiando e participando de apresentações nos finais de ano. Seu professor de dança, Raimundo, tinha forte ligação com o Movimento Negro e levou-a para a ala de dança do bloco Muzenza, na qual dançou por três anos.

Aos 13 anos, iniciou outro ciclo de formação em dança, em um projeto gratuito no Sesc, em Nazaré, onde passa a ser formada por dois dos mais importantes profissionais da dança afro no estado, Leda Ornelas e Mestre King. Na instituição, teve suas primeiras noções de balé e passou a integrar um projeto chamado Hora do Rush, que oferecia uma pequena bolsa mensal para os jovens que participavam dos espetáculos e saíam em caravana para apresentações em praças públicas.

No projeto, conheceu seu primeiro namorado, que era percussionista e ligado a uma família formada por diversos capoeiristas e músicos, originários do Pelourinho, bairro histórico e sede de diversos grupos culturais da cidade. Além da aproximação com o universo artístico, bastante presente na família do namorado, Iara pode ampliar significativamente seu universo de referência:

Aí já começou a minha vivência no Pelourinho, naquela região. Foi uma das maiores experiências da minha vida, poder viver naquela região, habitar mesmo, o Pelourinho. Porque até então eu não conhecia... Como eu fui uma criança, uma adolescente muito, muito reclusa, foi com 17 anos que eu comecei a conhecer o mundo assim.

Durante o ensino médio, Iara também se inseriu em grupo de dança que existia na escola. O colégio, ainda que privado e de orientação religiosa, tinha uma tradição de participação em eventos cívicos e de estimular trabalhos de teatro e de dança. Ela e as colegas integraram a *Syrius*, um grupo que misturava diferentes referências.

Helen era do balé clássico. Eu já tava nessa pegada de dança afro... Era a única; não a única negra, mas a que tinha mais relação de ancestralidade, de africanidade, na minha sala. Aí tinha Renatinha, que fazia jazz, e depois tinha Milena, que entrou com forró também. Então, cada uma tinha uma linha.

Paralelamente ao seu percurso escolar, continuou sua formação no Sesc, que serviu como ponte para que conhecesse a Escola da Dança da Funceb. Sua professora, Leda Ornelas, e alguns colegas de projeto já estavam inseridos na escola e lhe convidaram para fazer algumas aulas na instituição, quando cursava o terceiro ano do ensino médio, em 2006.

Iara recorda que era o ano em que prestaria vestibular.

Até aquele momento, que eu fazia só Funceb, só curso livre, eu queria dança, mas não queria uma coisa tão profissional, não queria me profissionalizar. E porque também tem uma coisa também de informação. Informação é uma coisa tão terrível... de referências. Toda referência que chegava pra mim da UFBA era: 'Ah, o lugar é péssimo!', 'Os professores são péssimos!', 'A grade', 'Tem greve!'

Tinha planos de fazer um curso na área de saúde, inclusive pela influência familiar.

Minha família toda vem dela também, né? Minha mãe era auxiliar de enfermagem... Minha tia se aposentou agora e trabalhou a vida inteira no Hospital Roberto Santos... Eu nasci no Roberto Santos por causa dela. Minha prima também se formou em técnica de enfermagem. Então, todas as mulheres da minha família eram de enfermagem.

Iara prestou vestibular para Enfermagem e Nutrição na UNEB, mas não foi aprovada e resolveu dedicar o ano inteiro a cursos livres de dança. No final de 2007, participou dos processos seletivos para o curso técnico da Funceb e para a graduação em Enfermagem na Ucsal, sendo aprovada em ambos.

Decidiu fazer os dois cursos simultaneamente, o de técnico em dança, pela manhã, e o de Enfermagem, pela tarde. Recorda que gostava da formação na área da saúde e ainda contava com a pensão paterna, que permitia pagar as mensalidades. Vivenciou alguns conflitos, quando iniciou a etapa de estágios na área da saúde. *“Eu estagiei no Aristides Maltez e no Roberto Santos. E tudo que eu fiz na área de enfermagem foi muito doloroso pra mim... Eu perdi um paciente; meu primeiro paciente eu perdi com seis paradas cardiorrespiratórias, com câncer”.*

Paralelamente, sua experiência na Funceb também foi marcada por algumas dificuldades, especialmente no campo da dança clássica.

Eu sempre fui péssima em balé clássico... Era uma linguagem que eu não entendia os passos e não conseguia entender aqueles braços... Fazer aquela posição, braço pra esquerda, perna pra direita... E aquela coisa de 'croisé', de reverência pro público... e o passo do 'tendu' é o passo mais esticado... o 'plissé' já é um passo mais, mais cortado... E o 'rond de jambé', aquela coisa mais lambida... e tem o 'adaggio', que é aquela coisa mais sentimental.

Apesar de ter enfrentado algumas dificuldades durante a formação na Funceb, pôde ampliar significativamente sua rede de contatos:

Em 2008 eu começo a conhecer outros profissionais; eu conheço Jorge Silva, aí eu conheço Anderson Rodrigo... Aí eu conheço Leda, aliás, Leda eu já conhecia. Pude ver Mestre King na escola, mais presente... Conheci Vânia Oliveira, aí eu conheço Robson Correa, eu conheço Mathias, que tava começando a montar o Balé Jovem de Salvador. Em 2009 eu recebi o convite de Anderson Rodrigo pra dançar na Átomos, que é a companhia dele. Em 2009, Jorge Silva me chamou pra fazer parte de um projeto, que é o Varal Brasil.

Ao mesmo tempo em que estabelecia contatos para além do espaço da escola, nas relações de sociabilidade com colegas de curso surgiu a proposta de um amigo, Sidinei, para a montagem de um trabalho autoral, que culminaria com a criação de uma companhia independente.

A gente fez o primeiro trabalho da gente, que foi o primeiro trabalho que ele coreografou, que foi o 'Quem te pariu?', que é o primeiro espetáculo da ExperimentandoNus Companhia de Dança. E aí a gente faz um evento lá na Escola de Dança, foi aqui no Xisto, e a primeira vez que a gente se apresentou. Foi algum evento, tipo Sexta Cênica, que eu não lembro... E a gente apresentou nossa primeira coreografia, foi em 2008, em abril, no mês da dança.

Ainda enquanto alunos da escola, ela e os membros da companhia venceram o primeiro edital público pela *ExperimentandoNus*, e o grupo começou a se estabelecer, quando no final do ano de 2009, Iara quebrou o pé e ficou afastada da dança por cerca de seis meses. Poucos meses depois, Sidinei, o diretor do grupo, passou por um grave problema de saúde e teve que se afastar das funções de coreógrafo.

E aí eu pego essa responsabilidade da companhia para mim. E na época a gente tinha 15 pessoas na companhia. Eu pensei: 'E aí, e agora? A gente tem que dar continuidade nos ensaios, a gente tem que dar continuidade no fazer artístico'. E aí eu começo a produzir... a ter que fechar uma apresentação da gente. Tem que escrever release, tem que escrever projeto, tem que imprimir... Então, eu começo a pegar essas coisas de produção pra mim... E aí eu sou de Iemanjá, também, né... Tem uma coisa muito de mãe, né?

Nesse contexto, Iara deixou de receber a pensão paterna, que financiava seu curso de Enfermagem. Em 2011, decidiu deixar a graduação para se dedicar a dança, a despeito da resistência da mãe.

Nesse período as coisas começam a apertar financeiramente, né? E aí, na Funceb, tinha uma professora, Jaqueline, que é minha guru... E ela é produtora e professora de produção cultural e ensinou a gente a fazer, escrever projeto. E a gente já tava no quarto trabalho e aí eu chego pra ela e falo: 'Jaque, eu quebrei o pé, tô sem dançar... Vou largar a Enfermagem. Minha pensão parou, já fiz 21 anos, não recebo mais dinheiro e vou precisar de dinheiro pra me sustentar.' Eu queria um trabalho, eu queria trabalhar, queria entender como era esse campo de produção.

Por meio do contato com essa professora, conseguiu seu primeiro trabalho remunerado de produção, para a Plataforma Internacional de Dança (PID), que durou de 2011 a 2013. Ao lado dessa ocupação, Iara continuou ligada à *ExperimentandoNus*, num momento em que as ações da companhia se multiplicavam. Mesmo com o estabelecimento e reconhecimento do grupo, uma parte significativa dos recursos recebidos por meio de editais cobriam

basicamente os custos de produção e serviam para remunerar os membros da equipe de forma limitada.

Em 2013, Iara foi aprovada para o BI – Artes da UFBA. A escolha do curso se deu por entender que seria uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o campo artístico, dada a natureza plural e aberta da proposta. No seu percurso na graduação, teve experiência como bolsista de iniciação científica em uma pesquisa sobre o Museu Afro-brasileiro (MAFRO) e direcionou sua formação para as disciplinas ligadas à área de audiovisual.

Não apenas na sua formação, mas também profissionalmente, Iara foi ampliando seu repertório de habilidades e de qualificação profissional. Trabalhou em projetos diversos como o Catálogo Virtual de Dança da Bahia, no qual atuou como produtora executiva, desempenhando a mesma função em outros, como o *Tabuleiro da Dança* e *Doses de Dança*, de Jorge Silva, *Paradoxx*, de Marcelo Galvão, e o *Viva Dança*, além de assumir a produção das duas companhias que integrava inicialmente apenas como dançarina, a *Átomos* e a *ExperimentandoNus*.

Seu trabalho com produção cultural converteu-se gradativamente na sua principal fonte de renda, tornando-se uma atividade permanente, seja escrevendo projetos para outros grupos, seja atuando como assistente, produtora executiva ou prestadora de contas. Iara reconhece que algumas características pessoais contribuíram para a consolidação de seu lugar como produtora. Recorda que no seu último aniversário, um jovem, com o qual colaborou na elaboração de projetos, postou uma mensagem no *Facebook* apelidando-a de “A madrinha dos artistas”.

Iara reconhece que muitos profissionais das artes não dominam ou não gostam de executar as tarefas burocráticas cada vez mais presentes nas atividades artísticas, como pontua:

Comecei a escrever projetos e fazer prestação de contas, que tem toda uma relação: porque tem artista que não consegue escrever o que tá pensando, nem prestar contas, então eu gosto muito da parte burocrática; pra mim, fazer prestação de contas é como se fosse fazer um quebra-cabeça e eu adoro quebra-cabeça! Algumas pessoas descobriram que eu gosto disso e me contratam pra fazer.

Em 2013, passou a integrar o Balé Jovem de Salvador, também como bailarina, além de dançar pontualmente em outros projetos como o *Auto de Natal*, com Mathias Santiago, e *Maria Meia-noite*, de Amélia Conrado. No ano seguinte, chegou a “subir no palco” 76 vezes, incluindo viagens para apresentação de um trabalho solo e dos espetáculos da *ExperimentandoNus*.

Iara nunca trabalhou diretamente como professora de dança, mas tem-se envolvido em ações de formação com a *ExperimentandoNus* e, em 2016, participou do projeto “Arte no currículo”, da Secretaria Municipal de Educação, na função de estagiária, atuando na reciclagem de professores de artes na educação básica de Salvador.

Mesmo com sua ligação com a dança popular baiana, como dançarina e pesquisadora do samba e pagode, não participa do circuito de trabalho das bailarinas que acompanham grupos musicais desses gêneros. *“Eu me acho com muita facilidade de dançar nesses espaços, mas eu já não danço, porque eu não tenho contato com essa rede.”* Além do afastamento desse circuito, Iara reconhece uma clara tendência à escolha de biótipos muito específicos nas seleções para esses trabalhos. *“Teve uma vez que uma amiga minha falou que queria me indicar, mas que ela sabia que eu não ia ser aceita, porque eu era pequena, eu não tinha cabelão e eu não tinha corpão.”*

Mesmo jovem, Iara reconhece que já sente, muitas vezes, dificuldade para manter a sua rotina como dançarina. *“Tô começando a sentir muito cansaço; eu não sei se é o cansaço da idade, do corpo que já fez muita coisa ou do corpo que tá fazendo muita produção.”* Ao mesmo tempo, vê com preocupação a crescente limitação da oferta de editais, em virtude dos contingenciamentos de recursos disponibilizados por órgãos de fomento à cultura, em diferentes esferas governamentais. Prestes a concluir o bacharelado, tem dúvidas quanto a fazer uma licenciatura ou tentar uma vaga no mestrado.

Infelizmente, no nosso país é assim, se você tem uma licenciatura, você consegue empregos... ‘Vai ficar a vida inteira matando cachê, matando cachê, escrevendo projeto?’. E tem uma hora que não dá mais... Então, eu também preciso pensar em me estabilizar, porque já tô com 27 anos.

Por falta de tempo, saiu do Balé Jovem de Salvador e tem ampliado sua presença na produção de projetos diversos, como o “A cena tá preta” do Bando de Teatro Olodum, tradicional grupo da cidade. Recentemente sua companhia foi contemplada por um edital de manutenção artística, que financiará ações do grupo por mais dois anos.

Administra seus cachês utilizando uma conta poupança e reinvestindo uma parte dos ganhos na sua companhia de dança. Além de concluir seu curso de graduação, pretende continuar dançando e produzindo.

O que eu quero de dança da minha vida é crescer com a companhia que eu criei, que é a ExperimentandoNus. Eu não quero largar a minha companhia e fazer audição em outro lugar... mas isso não impede de receber convites, isso não me impediu de fazer audição em outro lugar, de tentar trabalhar em outro lugar, em outro espaço, até porque pra mim é conhecimento.

3.3 OS PERFIS DO VÍDEO

No setor do audiovisual, a TV e o cinema são os dois segmentos com maior visibilidade e requerem estruturas e recursos de elevada amplitude. No entanto, na Bahia constituem mercados e campos de formação mais restritos. Os dois perfis aqui apresentados falam de caminhos diferentes, constituídos por experiências e suportes materiais e culturais bem desiguais, assim como de percursos profissionais tecidos, sobretudo, em espaços de produção independente, da arte-educação e das ações de coletivos artísticos, de forte engajamento político, mas que em alguns momentos também se aproximaram da televisão e da publicidade.

3.3.1 Murilo

Já tava traçado, fazer sistemas da informação ou ciências da computação. Eu não tinha essa pretensão de trabalhar com audiovisual, fotografia, vídeo, mas eu gostava muito porque desde sempre meu pai foi muito fanático por filmes - um cinéfilo sem teoria, mas sempre gostava muito de filme! (MURILO, 27, VID).

Murilo tem 27 anos, nasceu e viveu toda sua infância e adolescência no Nordeste de Amaralina, um bairro popular, encravado entre a orla marítima da cidade e outras cercanias mais abastadas, como o Rio Vermelho e a Pituba. Depois viveu em Brotas, bairro de classe média, com os pais, a irmã, a namorada e a filha. Hoje vive com a companheira, que é mãe do seu segundo filho, em Ilha de São João, na Região Metropolitana de Salvador.

Seu pai tem 50 anos, é técnico em informática e trabalhou por muitos anos em uma empresa que prestava serviços à Petrobrás, no Polo Petroquímico, e hoje é responsável pela administração de um setor tecnológico em um órgão estadual. Sua mãe tem a mesma idade do pai e é dona de casa. Sua irmã, que é mais jovem, foi atleta profissional de futebol e agora se dedica ao boxe. Murilo também tem uma irmã mais velha, fruto de casamento anterior do pai, que segue carreira na área do desenho e do design.

Ele foi criado numa família com forte influência religiosa. A parte materna é Testemunha de Jeová, instituição que frequentou até o início da adolescência. Seu pai, apesar de frequentar a igreja, tem uma visão mais plural sobre religiosidade, como recorda: “[...] ele era uma mistura de vontades... Falava muito sobre candomblé, mas nunca dizia que frequentou.” Outros amigos de infância também eram de famílias candomblecistas, com as quais teve experiências que o fizeram repensar sua filiação religiosa. Na adolescência passou

a vivenciar situações de conflito com familiares e namoradas e deixou de frequentar a igreja. Hoje, diz ter crenças, mas não se filiar a qualquer instituição confessional.

No que se refere à sua aproximação com as artes, recorda que no bairro a música sempre esteve presente nas relações de sociabilidade entre os amigos e colegas de escola. “*A gente tocava muito, assim, cavaquinho, essas coisas. A gente tinha mais essa coisa da veia musical, porque é muito tranquilo, samba, instrumentos de percussão. Então isso é muito mais natural dentro desse processo de construção de identidade na adolescência.*” Seu pai também contribuiu para sua aproximação com essa linguagem artística, como recorda.

A música sempre se fez muito presente. Eu sempre escutava muito samba, toco um pouco de violão, sempre tinha essa motivação pra música, mas nunca com a pretensão de ser músico. Aí a música sempre foi uma constante, não música clássica, essas coisas não. Mais música popular brasileira, o samba, o reggae...

A construção da sua relação com o cinema também contou com a participação do pai. Além de eventualmente levá-lo aos cinemas do Centro da cidade, lembra que ele era

[...] muito fanático por filmes... Um cinéfilo sem teoria, mas sempre gostava muito de filme. Então, eu tinha um repertório fílmico muito grande, muito vasto, dessa vivência com ele. Meu pai assistia de tudo: da comédia, sei lá, europeia, brasileira, filme de ação, ele tinha um repertório de ação muito grande, mas ele via também muitos filmes clássicos; diretores consagrados que a gente acaba estudando na faculdade.

Murilo também tem uma tia paterna, que reconhece como uma forte incentivadora da sua vida intelectual e escolar.

Ela foi a pessoa da família que me incentivou e teve maior possibilidade de estudar e tal. E ela praticamente me criou, é como se fosse uma mãe. Então eu acho que veio daí esse estímulo de continuar estudando, de perseverar [...] Ela me presenteou com um livro de Machado de Assis, Dom Casmurro. Foi o primeiro livro que eu lembro de ter lido inteiro assim. Aí eu comecei a ler umas coisas, não com uma frequência muito grande, mas li muita coisa na adolescência. A poesia foi uma coisa que eu descobri um pouco depois... Eu tentava escrever algumas coisas, mas pra chegar a ser chamado de poeta...

Murilo fez todas as etapas da educação básica em escolas no Nordeste de Amaralina. Até o final do ensino fundamental, estudou em pequenos colégios particulares, contando algumas vezes com bolsa escolar financiada pelas empresas em que o pai trabalhava. No ensino médio, teve que migrar para a Escola Carlos Santana, um colégio público localizado no Beco da Cultura, uma espécie de “condomínio” que reúne diversas instituições educacionais e um importante espaço de sociabilidade do bairro, onde pôde ampliar seu círculo de amizades e estreitar relações com sua comunidade de origem.

Recorda que no bairro existiam muitas iniciativas de caráter socioeducativo voltadas para jovens.

Tinha uma rede muito grande de projetos sociais dentro do Nordeste de Amaralina. Tinha projetos ligados à música, projetos mais ligados à área de percussão, tinha projetos ligados à formação do caráter do indivíduo, tinham muitos projetos assim, do governo do estado. Tinham projetos de futebol, que era e ainda é recorrente nos bairros populares até hoje. Essa busca pela descoberta dos craques.

No entanto, até conhecer a Kabum, nunca havia participado de projetos. Sua experiência em educação não formal se deu especialmente no campo do esporte. Integrou equipes de xadrez e vôlei na escola, e também fez aulas de artes marciais, que considera também uma referência para a formação da sua personalidade:

Fazia caratê. Tinha um aprendizado de filosofia de vida. Tinha coisa que lia também no caratê, Sun Tzu, essas coisas... 'A arte cavalheiresca do arqueiro Zen'. E o professor falava muito sobre essas filosofias, essas frases prontas de autoajuda, que digo, assim, que são frases de autoajuda, mas que são frases de estímulo, assim, 'a plenitude do agir'... essas coisas todas me deixavam mais tranquilo perante as situações de convívio social.

A certeza de continuidade dos estudos diferia das expectativas vividas pela maioria dos seus amigos e colegas de bairro.

Essa coisa do ensino acadêmico, da academia, na vida da periferia, realmente, não existia. O objetivo de vida que tínhamos era, digamos assim – eu me coloco assim também nesse quadro –, era ter um emprego decente, ou seja, ter um emprego fixo, oito horas por dia, dez horas por dia, que pague um salário, que tenha carteira assinada etc. e tal. Mas eu não precisei trabalhar, eu não tive essa necessidade. Tive alimentação, não me preocupei com isso. Então isso é um grande fator positivo para eu ter seguido assim, estabelecido como meta.

No terceiro ano do ensino médio, viu um cartaz na escola que trazia uma chamada para uma seleção para cursos de vídeo, design, fotografia e computação gráfica. Recorda que ficou interessado, especialmente pelos dois últimos. Gostava de fotografia e tinha alguma intimidade com informática. “O primeiro computador que tive em casa, eu tinha 10 anos, eu acredito. Era um CMA desses da vida, que tinha menos de 3GB de HD. Eu tive muito cedo contato com computador. Eu já tinha um pouco dessa expertise da técnica, da linguagem técnica”.

Murilo foi aprovado no processo seletivo e já durante a triagem foi seduzido pelo campo do vídeo. Lembra que os dois educadores dessa linguagem, João Rodrigo e Danilo Scaldaferrri, “[...] mostraram alguns trabalhos que eles tinham feito, roteiro e tal. Então eu fiquei encantado por esse universo de construção do cinema, essa coisa da prévia, o universo antes do filme ir pra tela. E como tinha muita coisa, eu já me motivei”.

Suas experiências na Kabum foram avaliadas como muito positivas.

A gente não tava só estudando vídeo. Essas outras oficinas que possibilitavam, sei lá, uma abertura... Eu acho que o mais importante na formação na Kabum não foi a oficina de vídeo, justamente foi a visão de mundo que esse leque, que se ampliou. Essa possibilidade de conhecer novas coisas, de você viajar pra outros lugares, participar de festivais e tal. Tá nesses encontros, eventos de arte, esse contato maior, essas possibilidades pra além da arte, que eu acho que foi o mais fundamental da formação técnica da Kabum. O módulo que eu mais identificava como viagem e construção subjetiva era a Oficina da Palavra. Porque não era narrativa audiovisual, mas era narrativa da palavra. Isso me tocava muito mais do que ver filme, muito mais. Experimentava muito essa coisa do falar, do escrever, de maneira mais solta, mais aberta.

A estrutura curricular e a metodologia da escola foram decisivas para a descoberta de áreas novas do campo, como o roteiro e a fotografia de cinema, bem como das formas de produzir.

A gente tinha parte teórica, construção, falar sobre diretores importantes, sobre os filmes importantes, por que são importantes e tal. Tinha a parte prática, que era extremamente divertida. Então essa metodologia me chamava muito a atenção, de poder aplicar aquilo que a gente estudava na teoria, na prática.

Antes de ingressar na Kabum tinha planos de fazer a graduação em Sistemas da Informação ou Ciências da Computação. Após concluir o ensino médio, e paralelamente à formação em vídeo, optou pelo primeiro e iniciou o curso numa instituição privada, cujas mensalidades eram parcialmente financiadas pela tia.

Murilo já havia iniciado o curso de Sistemas da Informação quando teve uma experiência de vivência-estágio decisiva para seu direcionamento profissional.

Me mandaram lá pra Diretoria de Audiovisual, a Dimas, aí eu comecei a fazer estágio lá em 2007. Aí conheci pessoas, fui trabalhando, tendo mais contato com cinema, porque até então a gente tem um contato grande com cinema, na teoria, na prática... É mais um processo de produção, de descoberta, não é coisa mesmo de fazer. Não enxergava como um modo de viver só de cinema.

A experiência de estágio, que previa poucos dias de duração, acabou se desdobrando em outras atividades e uma oportunidade futura de trabalho na própria Dimas. Sua desenvoltura na instituição também se deu graças a suas experiências prévias com informática e no curso de vídeo. “Então, eu já tinha esse domínio, eu já sabia editar muito bem, antes de concluir o curso da Kabum. Já entrei meio sabendo editar, porque eu pesquisava, já tinha acesso a computador”.

Inicialmente começou a trabalhar como editor e, ao fim do primeiro contrato, que teve dois anos de duração, passou a atuar como assistente de câmera. Após essa vivência,

[...] surgiu, em 2010, o Reda, mas como eu não tinha nível superior na época, entrei como assistente de câmera. Fiquei lá até junho de 2014, como assistente de câmera, fazendo edição, fotografia, roteiro, produção, projeto, elaboração de projeto. Então, essa foi uma grande escola... Prestação de conta, aprendi muita coisa na Dimas, nesse período. Como assistente de câmera, eu rodei muitos curtas-metragens, porque lá, como é um núcleo de apoio à produção independente, então eu conheci dos diretores mais consagrados do cinema baiano aos que tavam começando, assim como eu.

Essa imersão no campo do cinema contribuiu para que resolvesse abandonar a graduação na faculdade particular, apesar de reconhecer que as possibilidades profissionais anunciadas para a área de informática fossem muito positivas. A decisão foi compartilhada com o pai e a tia que contribuía com o pagamento do curso. *“O pessoal ficou meio balançado com essa minha opção, porque era uma área promissora do ponto de vista financeiro”*.

Naquele momento, Murilo já estava inserido no mercado profissional, pois além das atividades desenvolvidas na Dimas, vinha realizando outros trabalhos com pessoas e produtoras que conheceu na própria instituição. Aliado a isso, descobriu que a UFBA estava implantando o BI – Artes, que possibilitava direcionar a formação para áreas específicas, como a do cinema.

A oportunidade de estudar em uma universidade pública se somava aos primeiros resultados profissionais e financeiros, decorrentes da sua inserção no campo do audiovisual, o que contribuiu para que a sua escolha fosse aceita pela família.

Na Dimas pôde conhecer a rede que sustenta o campo da produção audiovisual na Bahia, expandir suas habilidades não apenas nas áreas técnicas e de criação, mas também como educador e produtor/gestor na área. Foi na instituição que conheceu seus parceiros com quem criou seu primeiro coletivo de trabalho, o EPA Filmes.

No BI, ampliou sua rede social e profissional, conhecendo pessoas de várias áreas artísticas e com variados graus de experiência. Na universidade, criou com colegas de curso o segundo coletivo de cinema que integra até hoje, o Coletivo Urgente de Audiovisual (Cual). O curso de graduação também foi considerado fundamental para sua educação estética e o refinamento teórico e conceitual na área de cinema.

Após concluir o BI, iniciou uma graduação em filosofia, também na UFBA. Permaneceu no curso por apenas um semestre, considerando a proposta de formação bastante ortodoxa, o que demandaria grande dedicação. Além disso, a experiência transcorreu no período em que a namorada estava grávida, exigindo que se estruturasse financeiramente para o nascimento da filha.

Durante quase seis anos atuou em setores diversos da Dimas, como arquivo, restauração e operação, além de poder utilizar os equipamentos para seus primeiros trabalhos

autorais. Depois que saiu da Kabum, lembra que nunca ficou sem trabalhar, desenvolvendo atividades de edição, operação de câmera e fotografia de cinema para outros produtores.

Desde 2014 não tem mais contrato fixo e trabalha como editor, fotógrafo de vídeo (*still*), roteirista, operador de câmera e educador artístico. Os dois coletivos, mesmo tendo produzido quase 30 curtas-metragens, ainda não são sustentáveis financeiramente. Já foram contemplados com alguns editais públicos para a produção de curtas, para a manutenção do grupo e para a realização de mostras.

Murilo concilia trabalhos por contrato com produção independente, exercitando o que ele denomina de “autogestão”, para se referir à necessidade de saber captar recursos e administrar seus ganhos de forma autônoma. Em 2016, experimentou trabalhar em campanhas políticas na capital e no interior do estado, conseguiu um contrato regular como cinegrafista em um programa de TV voltado para o mercado imobiliário, além de ter sido contemplado com dois editais públicos. O primeiro, de dinamização de espaços culturais, possibilitou realizar, com o coletivo Cual, mostras itinerantes de cinema baiano em Salvador e outras cidades da Bahia. O segundo foi desenvolvido no bairro onde nasceu, “[...] *com oficina de audiovisual e de interpretação para cinema com os meninos lá, que permitiu que fizesse o curta Eclipse, que também foi contemplado pelo edital da FGM para curta-metragem.*”

Futuramente, deseja investir cada vez mais no trabalho com coletivos, buscando a sustentabilidade dessa atividade profissional a médio prazo, além de fazer mestrado em cinema.

3.3.2 Maria

Assim, pequena, eu gostava de dança, de cantar. Aí, com o passar do tempo, eu fui vendo que eu tinha que gostar mesmo de arte... Eu comecei a ver peças, espetáculos de dança, por causa do projeto Jovens Baianos... Eu comecei a me sentir diferente, por conhecer novos lugares, conhecer pessoas, sair um pouco da minha realidade, que não acontecia nada... (MARIA, 27, VID).

Maria tem 27 anos, negra, nasceu em Aratu, na Região Metropolitana de Salvador. Depois mudou-se para diferentes bairros da região do Subúrbio Ferroviário, como Mapele, Lobato e Paripe, onde vive desde os 12 anos de idade. Seu núcleo familiar é reduzido e passou por algumas transformações:

Minha família é bem pequena. Eu morava com minha avó, minha mãe, meu irmão. Morava no Lobato. Foi quando minha mãe pôde comprar uma casa e a gente se mudou. Aí ficou morando eu, minha mãe e meu irmão. Aí minha avó foi envelhecendo e foi morar com a gente. Aí ela faleceu, meu irmão casou, e agora só

tem eu e minha mãe. Assim, é bem pequenininha a família. Meu pai e minha mãe são separados e moramos só eu e minha mãe mesmo.

Hoje, sua mãe tem 59 anos, era católica não praticante, mas agora tem frequentado uma igreja de Testemunhas de Jeová. Estudou até a quarta série do ensino fundamental, já foi funcionária de restaurante, mas trabalhou principalmente como empregada doméstica, estando afastada, hoje, por problemas de saúde. Seu pai tem 58 anos e chegou a iniciar o ensino médio. Foi operador de máquinas por muitos anos, mas encontra-se desempregado e fazendo bicos como pedreiro. Tem ainda um irmão mais velho, que trabalha numa empresa terceirizada da Ford, no setor de manutenção.

Recorda que gostava muito de dançar quando criança e que sempre era recrutada pela escola para as apresentações. Na família, no entanto, o contato com as artes era bastante restrito:

Eu sempre gostei de escutar música e passava praticamente o dia todo em frente da TV assistindo besteiras, mas não tinha nenhuma ligação com arte... Até porque minha família não teve muita referência. Minha mãe não tinha tempo, meu pai nunca ligou. Apesar de que meu pai gosta muito de música e meu irmão também... Até hoje eles acham que eu sou um pouco maluquinha, diferente, porque ninguém foi muito ligado, assim...

A região onde vive, a COCISA, está localizada no bairro de Paripe, que fica num dos extremos geográficos de Salvador e dista pouco mais de 20 quilômetros da região central da cidade. Maria considera que o bairro é bastante carente de equipamentos e serviços públicos, inclusive na área cultural.

Toda sua trajetória de escolarização foi construída em escolas públicas e foi marcada por oscilações de interesse e motivação. Até a 4ª série do ensino fundamental gostava muito de ler, mas na 7ª série foi reprovada e pensou em desistir de estudar.

Quando eu andava com a galera lá do meu bairro, eu era, assim, não é piriguete, mas, assim, eu não ligava para nada. Ia pra praia... Não que seja errado ir pra praia, mas eu não ligava, não estava nem aí pra nada. Minha mãe ficava desesperada comigo: 'Ai, meu Deus, cadê aquela menina?'

Essa preocupação da mãe levou-a a buscar alternativas para que pudesse se socializar e encontrar outras referências:

Tinha uma associação lá no bairro que oferecia aula de dança, de artesanato. Aos 13 anos, eu comecei porque eu ficava muito em casa com meu irmão, e ele era muito quieto. E aí minha mãe ficava muito preocupada de a gente não fazer amizades, só ficar em casa. Aí ela viu essa associação, levou a gente, e aí foi todo mundo. Aí tinha essas aulas de dança, tudo.

Naquele momento, já tinha uma percepção e um incômodo quanto aos limites oferecidos à vida social e cultural em Paripe. No entanto, foi nesse mesmo ambiente que floresceram as oportunidades de aproximação com as artes:

Lá foi o lugar em que eu consegui me encontrar, onde tudo começou a acontecer. Porque eu estudava numa escola chamada Almirante Barroso, e aí eu comecei a fazer parte de um projeto chamado Agente de Desenvolvimento Comunitário, que é da Fundação Luiz Eduardo Magalhães.

Mesmo não tendo vivenciado processos de reprovação escolar, em alguns momentos se sentiu pouco motivada para os estudos. Aos 15 anos, já no ensino médio, Maria encontrou dois docentes que a ajudaram a recuperar o interesse pela escola, um professor de História e uma professora de Literatura, ao mesmo tempo em que começava a se envolver com a formação oferecida pelo projeto social, que integrava um programa mais amplo, chamado Jovens Baianos, da Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (Sedes) da Bahia. As atividades visavam empoderar os jovens por meio do fortalecimento de redes de apoio (família, escola, bairro) e da capacitação para atuação em suas próprias comunidades. As ações abrangiam as áreas de fotografia, vídeo, teatro, literatura e poesia, sendo que Maria se interessava mais pelas duas últimas linguagens.

Além da formação artística, o projeto oferecia atividades e oficinas ligadas a outras temáticas, como identidade e sexualidade. Essa experiência produziu alterações significativas na forma de Maria se perceber enquanto jovem, mulher e negra. Ela recorda que a primeira mudança foi

[...] me aceitar como eu sou, principalmente esteticamente. Outra coisa foi que aguçou mais uma coisa que eu já gostava, mas que com o passar do tempo eu fui entendendo, eu fui até mudando opiniões de coisas que eu tinha antes. Essa questão de começar a gostar de ler.

Além disso, levou-a a seguir um caminho bastante distinto daquele trilhado pela maioria dos seus colegas de bairro: “*Se não fosse o projeto, eu acho que eu estaria com filho, casada, num casamento não tão bom, numa situação muito... Lá tudo virou mãe de família, essas coisas assim.*”

A experiência no projeto Jovens Baianos possibilitou uma ampliação significativa de referências, levando-a a acessar novas pessoas, espaços e eventos culturais.

Eu comecei a me sentir diferente, por conhecer novos lugares, conhecer pessoas, sair um pouco da minha realidade, que não acontecia nada. E depois dar até um feedback, contar pra galera, até para o pessoal começar a se interessar em querer ir. ‘É de graça a Caixa Cultural, e lá no cineteatro é superbarata a peça!’. Aí eu comecei a falar com a galera. Eu comecei a ver peças, espetáculos de dança, que eu

comecei a ir por causa do Jovens Baianos. Foi assim, comecei a procurar nos lugares que não eram tão caros.

Depois de participar dos Jovens Baianos, aos 17 anos conheceu outro projeto estabelecido num bairro próximo, mantido pela ONG Casa Brasil e que oferecia cursos de vídeo. Lá pode aprender alguns fundamentos básicos do trabalho com audiovisual, sendo estimulada pelos educadores a fazer a seleção para a Kabum.

No processo seletivo, tinha dúvidas com relação ao curso que escolheria.

Eu queria, na verdade, fotografia, mas aí, quando teve uma parte que você tinha que ir para o laboratório... Eu tenho pavor de escuro. Tinha uma parte que ia ter que ficar no laboratório. Aí eu falei: 'Eu não vou fazer fotografia, porque eu não vou aguentar ficar no laboratório, porque eu tenho muito medo do escuro'. E aí eu fui para vídeo e gostei, porque o vídeo tem muito da fotografia. É tudo muito ligado.

Maria começou sua formação em vídeo, já no terceiro ano do ensino médio, e teve que mudar de escola para poder ficar próxima da Kabum, que estava instalada no bairro do Nordeste de Amaralina. Foi um período difícil de adaptação ao novo colégio, por não conseguir construir amizades e ainda ter que conciliar os estudos regulares com a formação em vídeo.

Na Kabum sentia-se inibida em lidar com os equipamentos mais sofisticados.

Eu ficava mais de canto, assim, eu ficava meio com vergonha de pegar na câmera, porque tinha um menino que já tinha câmera e ele sabia mexer muito bem. E tinha gente com mais facilidade. Porque eu nunca fui muito de trabalhar com tecnologia. Da parte técnica eu não gostava muito, não. Eu gostava mais dessa questão de roteiro, de produção, de direção de arte. Eu sempre fiquei mais nessa parte. E às vezes eu sentia que não estava... sei lá... Como é que eu posso falar isso? Sei lá, que a galera não estava vendo o que estava fazendo. Aí eu comecei a ficar meio desestimulada.

Naquele momento, participou de oficinas fora da escola em um projeto chamado Tela Brasil. Durante a formação, o facilitador, um cineasta chamado Edu Abade, foi decisivo para que voltasse a se sentir estimulada a investir na área do audiovisual.

Ele começou a fazer essa oficina e começou a falar: 'Você é boa!' Mas tinha a galera que sobressaía mais, e eu ficava: 'Poxa, será que eu não tenho talento?' Entendeu? E aí foi nessa oficina que me deu um boom de dizer assim: 'Eu vou começar a me jogar! Vou começar a estudar mesmo!' Ele ainda falou com minha mãe, quando ela foi pegar o certificado: 'Ela é boa, viu?! Invista em sua filha!' Isso, claro, que deu um up, assim.

Na Kabum também encontrou apoio de uma jovem educadora que a estimulou a continuar:

Tem uma amiga minha, que trabalhava na Kabum, Sara, e ela começou mesmo a ensinar. Editar, mesmo, eu aprendi com Sara... E aí, às vezes, em vez de ir para casa eu ficava com ela, e ficava editando. Eu ficava mais com medo de pegar na câmera, só queria ir para a parte de produção, fazer direção de arte, alguma coisa. Eu ficava mais no meio de campo. Eu fui aprender muita coisa já quase no final.

Gradualmente, começou a notar mais intensamente a relação entre as diferentes áreas de conhecimento. Na sua formação, mesmo com a importância da área de vídeo:

[...] gostava muito das aulas da Oficina da Palavra, que tinha, que é relacionada à escrita. E tinha DPS também, que eu gostava. Eu gostava da metodologia que começava com a identidade e no decorrer do tempo a gente ia trabalhando uma forma mais técnica. Tudo estava muito interligado.

Assim que concluiu o curso da Kabum, em 2010, continuou participando de diversos cursos e oficinas oferecidos pela própria instituição e outros espaços. Fez cursos na área de vídeo, edição, produção, uma formação em fotografia com um fotógrafo inglês e uma oficina de poesia com MC Marechal, um dos artistas mais destacados do hip hop brasileiro. Esse contato com o rapper foi particularmente marcante para reafirmar seu gosto pela poesia, despertar seu interesse pela educação e aproximá-la do universo do hip hop. “*Poesia, eu escrevo. Eu também escrevo rap. Só que eu guardo. Mas um dia desses eu vou soltar aí*”. A partir daí começou a frequentar um circuito de saraus de poesia e de hip hop, que foi-se tornando cada vez mais forte na cidade.

Além dessas experiências de formação livre, também fez um curso de Produção Cultural pelo Pronatec, que serviu para qualificar e reforçar algo que já lhe dava muito prazer.

Eu gosto da parte de produção... Geralmente, tipo, um curta, tem que organizar a questão de locação, a questão de alimentação, organizar tudo, fazer as coisas acontecerem, na verdade. Você tem que estar atrás das câmeras fazendo tudo. Ver locação, ver questão de horário... Você acaba fazendo tudo, praticamente tudo. Desde divulgação até resolver as coisas menores. Mas eu acho até tranquilo.

No final de 2012, ingressou no curso noturno do BI – Artes, na UFBA. Durante esse percurso formativo, foi aprofundando seu interesse pela literatura, o que a levou a fazer o Enem para a área de Letras, mas não foi aprovada. Em 2014, trancou o curso e, em 2016, iniciou uma graduação no campo da literatura, numa faculdade privada.

Profissionalmente, Maria fez pequenos trabalhos antes de concluir o curso da Kabum: “*Já vendi amendoim, com minha mãe e meu irmão. Já trabalhei em restaurante PF, ajudando a servir. E esses trabalhos, assim, vendas, sair de casa em casa vendendo sapato ortopédico, essas coisas. Já trabalhei com isso. Fiz esses bicos.*”

Depois de concluir o curso de vídeo, a Cipó e a Kabum se constituíram numa importante referência para atuação profissional, como ela recorda:

Eu vinha para a Kabum direto, para ver se eu arrumava alguma coisa. Aí passou um tempo e eu fui chamada para fazer uns freelancers, tipo trabalhar na Mostra de Direitos Humanos, para fazer produção, pré-produção. Aí aconteceram alguns trabalhos. Tinha uma filmagem para fazer de algum evento, eu ia. E aí passou um tempo eu só fazendo freelancer. Eu fui chamada para trabalhar na Cipó, no Ponto de Cultura. Eu dava oficina nas escolas. Aí depois a Cipó contratou de novo. Eu fui jovem educadora de um professor. Aí me contratou de novo, e eu fui jovem educadora da educadora.

Das relações construídas na Kabum surgiu a oportunidade de integrar um coletivo de arte e educação, o Cutucar, que é composto por ex-alunos da escola oriundos do Subúrbio Ferroviário. O coletivo atua, principalmente, na região de Paripe, promovendo oficinas de vídeo, fotografia, estêncil e intervenções socioculturais, mantendo-se de forma voluntária ou por meio de editais de apoio a projetos.

Na Kabum também participou dos editais internos oferecidos pela instituição. *“Eu fui aprovada em três. Um eu fiz o projeto sozinha, que foi com um clip chamado São Jorge. O outro eu fiz com uma amiga. E o terceiro foi pelo Cutucar”.*

O segundo projeto permitiu a realização de um vídeoarte chamado *Purulento*, baseado em poesias de sua autoria, e que promoveu a sua participação em um intercâmbio em uma escola de cinema na Itália, em 2012.

Em paralelo a essas experiências atuou esporadicamente como *freelancer*, filmando e editando shows, casamentos e aniversários, e também em eventos promovido pela rede Desabafo Social, criada por outra ex-aluna da Kabum, que desenvolve atividades com Educação e Comunicação em Direitos Humanos.

De 2014 a 2015, Maria trabalhou em dois projetos ligados à Cipó e à Kabum: *“Eu era gerenciadora do site daqui da Kabum. Também gerenciava as redes sociais, postava as coisas que aconteciam. Eu faço a filmagem, faço o vídeo, coloco nas redes sociais”.*

Com a diversidade de experiências e habilidades construídas (fotografar, filmar, editar, produzir, dinamizar oficinas de audiovisual e poesia), Maria sente-se com dificuldades de se definir profissionalmente:

Toda vez que eu vou no museu ou em outro lugar que tem que assinar, eu sempre boto estudante. Eu não consigo me definir. Artista, assim... Eu me considero normal. Artista eu não me considero, não... Eu ia botar videomaker, produtora – porque eu trabalho com produção. Pensaria ainda em colocar poeta, mas poeta não dá não. É produtora, videomaker.

Em meados de 2015, com o fim da Kabum, foi indicada por um dos coordenadores da escola para trabalhar na Divisão de Museus, da Secult, como educadora e profissional de audiovisual, num projeto do Laboratório de Educação Digital: Museu Arte e Cultura da

Diretoria de Museus (Labdimus). Realiza oficinas de vídeos, de poesia, faz filmagem dos eventos que acontecem no próprio museu e em escolas, além de fazer cobertura de eventos.

Com o Coletivo Cutucar, foi contemplada pelo edital Arte em Toda a Parte, da Fundação Gregório de Mattos, que permitiu desenvolver o projeto Mocambos Marginais, que envolveu oficinas de fotografias e exposição nas ruas do Subúrbio Ferroviário.

A gestão do trabalho incerto e com vínculos flexíveis é algo que traz inquietação à sua mãe e a si mesma. Maria reconhece a dificuldade pessoal de fazer economias para, por exemplo, adquirir seu próprio equipamento profissional. Além disso, hoje, vivencia uma questão bastante objetiva, que é a necessidade de ajudar financeiramente a mãe, que está afastada do trabalho por motivo de doença.

Pretende continuar se dedicando à Licenciatura em Letras e trabalhar com poesia e literatura marginal na educação formal e não formal. No futuro, não descarta buscar um trabalho “fixo” que possa oferecer maior suporte para investir em sua formação e financiar as ações do Coletivo Cutucar.

3.4 OS PERFIS DA FOTOGRAFIA

O status da fotografia, enquanto campo profissional, nem sempre é associado ao campo artístico. No entanto, as fronteiras entre as dimensões técnicas, estéticas, artísticas e factuais muitas vezes se confundem. As duas jovens retratadas construíram relações muito singulares com essa linguagem, que são refletidas em seus processos de iniciação artística e nos caminhos de formação e de trabalho traçados.

3.4.1 Carina

Eu ficava pensando quando era pequena: ‘O que uma pessoa faz pra ser fotógrafo?’ Não imaginava nunca na minha vida que existia um curso pra isso... Quando eu voltei e botei o papel no revelador e vi surgir a imagem... Aí, naquele momento, eu decidi: ‘É isso que eu quero!’ (CARINA, 26, FOT).

Carina tem 26 anos, solteira, registrada como parda, embora afirme se identificar muito com a raça negra. Vive na mesma casa onde nasceu no bairro de Plataforma, no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Mora com a irmã, que tem 23 anos, desde que a mãe faleceu, há cerca de três anos.

Seus pais se separaram quando ela tinha 11 anos de idade e ficou vivendo com a mãe, mas manteve (e mantém) uma relação próxima com o pai. Ele tem 63 anos e concluiu o ensino fundamental II, trabalhou como metalúrgico por muitos anos, até ser demitido. Depois foi proprietário de uma barraca de bebidas e atuou como vigilante escolar até aposentar-se. Sua mãe faleceu aos 49 anos de idade, não concluiu o ensino médio e sempre foi dona de casa, embora costumasse vender produtos de beleza e roupa, como forma de obtenção de renda.

Sua irmã, assim como ela, também foi aluna do curso de vídeo da Kabum. No entanto, segundo Carina, a irmã “não se encontrou ainda”, pois já fez curso técnico de Segurança do Trabalho e de Bombeiro Civil, mas raramente atua nessas áreas, trabalhando atualmente no setor de Telemarketing. Tem também um irmão mais velho, que é casado, trabalha como *motoboy* – e mototaxista nas horas vagas – e faz faculdade de Administração.

A maior parte da sua família é filiada às igrejas Batista e Adventista. As instituições promoviam algumas atividades culturais como apresentações de teatro e de música das quais participava. Alguns parentes também tocavam instrumentos musicais, mas nenhum deles de forma mais dedicada ou profissional. Sua vivência em espaços culturais na cidade foi bastante restrita até o final do ensino médio: *“Eu lembro que fui poucas vezes no cinema... E teatro, não tenho lembrança de ter ido no teatro. Meu pai, quando me levava pra passear, era muito praia, parque... Eu lembro que eu fui no circo, eu era muito pequena.”*

Carina recorda que tanto na escola quanto no bairro existiam algumas iniciativas culturais, das quais participou pouco: *“Cresci indo pra igreja evangélica com minha mãe e minha vida, na minha infância, era muito isso, eu ir pra escola, ir pra igreja e ficar ali em casa, no máximo na porta de casa brincando com os vizinhos.”*

Esse distanciamento familiar em relação às artes contribuiu para que Carina adquirisse um *status* diferenciado entre seus parentes: *“Até hoje brincam e dizem que eu sou a artista da família, apesar de eu não me considerar artista.”*

Toda sua trajetória escolar foi construída no sistema público de ensino, basicamente em duas instituições na região de Plataforma, o Colégio Municipal de Plataforma e o Colégio Estadual Democrático Bertholdo Cirilo dos Reis. No 2º ano do ensino médio transferiu-se para o Colégio Ypiranga, uma tradicional escola do Centro da cidade, por considerar que o ensino ofertado era de melhor qualidade.

No último ano do ensino médio, lembra que tinha muitas dúvidas sobre que caminho seguir.

Não tinha ideia do que eu ia fazer da minha vida... Pensava em ser enfermeira... Aí, quando eu tava estudando... eu tinha 16 anos, tava estudando já no Colégio Ypiranga, eu lembro que a minha vizinha chegou pra minha mãe e falou que tava tendo inscrição pra cursos lá na associação de moradores lá do bairro, de Plataforma.

Em 2008, Carina não foi selecionada de imediato para ingressar na Kabum. Segundo o *feedback* que recebeu de alguns educadores, o fato de ser “muito tímida e falar pouco” prejudicou seu desempenho no processo seletivo. Algum tempo depois foi convocada pela instituição e recorda de uma experiência marcante em uma das oficinas que serviam para que os alunos pudessem escolher a área que desejavam realizar sua formação. *“Me colocaram justamente no rodízio de fotografia. Aí a gente fez a câmera de pinhole, com lata de leite, e eu ficava meio duvidando... Quando eu voltei e botei o papel no revelador e vi surgir a imagem, naquele momento eu decidi: ‘É isso que eu quero!’”*

Carina teve uma experiência muito positiva na Kabum. A escola, além de apresentarlhe um campo profissional com o qual se identificou de imediato, contribuiu para a superação da timidez com a atividade de Desenvolvimento Social e Pessoal, enquanto outras, como a Oficina da Palavra, fizeram com que se apaixonasse pela leitura. O contato com outros contextos sociais e culturais, bem como as relações com colegas e educadores, promoveram uma mudança significativa em sua visão de mundo:

Porque, como eu falei, meu mundo era aquele: casa-escola-igreja, e só. Aí eu comecei a frequentar teatro, comecei a ir no cinema, porque eu tinha ido poucas vezes... Conhecer até artistas de música, diferentes, porque eu não escutava... As músicas alternativas eu nem conhecia, não sabia quem era... Então, como comecei a ir pras exposições... Eu sempre digo que se não fosse a Kabum, hoje eu acho que eu seria uma pessoa extremamente fechada pro mundo... Talvez eu tivesse mente mesmo de pessoas que hoje, eu digo: ‘Não acredito!’ Coisas mesmo de preconceito, de discriminação, de racismo, de homofobia. Então, assim, a principal mudança foi essa, de eu ter o respeito pelo outro.

A experiência de formação na escola também conseguiu mobilizar o interesse da sua família, como recorda.

Quando tinha evento na Kabum, mostra da minha turma, meu pai vinha, minha mãe vinha, meus irmãos vinham. Então a gente ia fotografar lá no subúrbio, levava todo mundo pra almoçar lá em casa. Nessa questão de fotografar sempre apoiaram, sempre tiveram orgulho... Acho que o que ajudou muito a insistir na área foi esse apoio.

Suas vivências na Kabum também permitiram ampliar o seu círculo de amizade e a construção de uma conexão maior com seu bairro, Plataforma, e com o circuito cultural existente no subúrbio de Salvador.

Nessas reviravoltas da minha vida, eu acabei conhecendo um pessoal que é dum grupo chamado Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio. Quando eu tava na Kabum, eu namorei um colega que também fazia teatro. E ele falava pra mim que era um absurdo ter um teatro no bairro que eu morava e eu não conhecia. Ele morava em Paripe e me levou... Ele tinha um grupo de teatro e virou o grupo residente lá do teatro, então tava lá ensaiando o tempo todo e eu sempre ajudava o grupo, mas nunca quis encenar... Então fazia produção, fazia fotografia, fotografava os espetáculos.

Dessa participação surgiram as primeiras oportunidades para desenvolver seus conhecimentos de fotografia fora do espaço da Kabum. *“E aí, em 2009, eu participei do festival das artes Caldeirão Cultural, que é uma liga, um evento que a gente faz, comemorando a reinauguração do teatro. Eu nunca tinha fotografado em teatro e foi mais um aprendizado pra mim.”*

Quando Carina concluiu a sua formação na Kabum, começou a trabalhar como monitora de oficinas na própria escola. Ao mesmo tempo, recebeu convite para trabalhar como fotógrafa em um projeto ligado à Petrobrás, que era coordenado por uma das educadoras da escola. Foi seu primeiro trabalho profissional remunerado desenvolvido fora da instituição, que possibilitou a compra da sua própria câmera e o aprofundamento do seu vínculo profissional com o campo da fotografia. *“Eu acho que também deu uma guinada pra eu continuar na área, né? Porque você tem um equipamento, fica muito mais fácil, por mais simples que seja o equipamento, fica muito fácil... E aí eu fui trabalhando, meu pai me ajudou a comprar o flash.”*

Paralelamente, mantinha-se ligada às atividades do Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio. Na medida em que as ações do coletivo cresceram e passaram a ser financiadas, os trabalhos que Carina realizava inicialmente como voluntária começam a ser remunerados. Por quatro anos, fotografou o Festival de Teatro do Subúrbio e outros eventos como o “A cena tá preta” e o “Sexta do Riso”, organizados pelo Coletivo de Produtores Culturais do Subúrbio.

No ano de 2010, quando concluiu suas atividades como monitor na Kabum, trabalhou durante três meses para um hotel no Litoral Norte da cidade, basicamente fotografando hóspedes. Naquele momento estava começando a fazer alguns pequenos trabalhos de cobertura de eventos, como aniversários e casamentos, mas Carina considerava ambas as atividades pouco prazerosas.

Naquele mesmo ano, foi convidada por uma amiga para trabalhar em um estúdio móvel que viajava pelo interior do estado para fazer *books* e fotografias em domicílio. Teve alguns problemas com os contratantes para receber seus honorários e foi convidada para integrar a equipe de outra empresa, que desenvolvia basicamente a mesma atividade.

Depois de mais de um ano trabalhando no interior do estado, Carina avaliou que, ainda que a remuneração recebida não fosse muito baixa e permitisse a construção de uma poupança, profissionalmente não via possibilidades de crescimento e renovação.

Eu ficava uma semana numa cidade, aí ia pra outra e ficava quinze dias, aí ia pra outra cidade e ficava mais uma semana; ia pra outra cidade e ficava mais um mês. Eu pensei: 'Eu tenho que estudar, porque se eu não estudar, não vou pra canto nenhum! Vou ficar nessa daqui a vida toda e não é isso que eu quero pra mim.' Eu aprendi a gostar desse trabalho, mas aquilo ali era pouco pra mim.

Já estava formada há quase três anos e não tinha conseguido retomar atividades de estudo. Ainda não sabia exatamente que curso faria, mas lembra que além da fotografia, gostava de jornalismo. Durante o processo de escolha do curso, lembra que revisitou suas experiências profissionais e os seus múltiplos interesses: “*Eu via o pessoal de teatro, eu via o pessoal de produção, eu via o pessoal de iluminação, de tudo, então queria conhecer um pouquinho de tudo aquilo que eu tava vivendo... E aí que vi que o ideal pra mim era o BI.*”

Em 2011, inscreveu-se no Enem e foi selecionada para o BI – Artes, na UFBA. Segundo Carina, a aprovação foi muito comemorada pelos pais, embora recorde também das expectativas criadas pela mãe para que encontrasse uma ocupação mais estável. “*Minha mãe é que tinha muito na cabeça, assim, que eu tinha que ter um emprego com carteira assinada. Que tinha que ter um emprego, que tinha que ter carteira, que me desse um plano de saúde...*”

No primeiro semestre de curso, sua mãe adoeceu gravemente e ainda enfrentou uma longa greve na universidade. Os dois acontecimentos contribuíram para que se sentisse desmotivada e propensa a desistir do BI. Alguns professores do curso e profissionais que já a conheciam conseguiram convencê-la a permanecer na universidade. Carina trancou algumas disciplinas e, gradativamente, foi retornando às aulas, quando sua mãe veio a falecer. Naquele momento, estagiava como fotógrafa na Agência de Comunicação, um projeto da ONG Cipó. Novamente, pensou em deixar o curso, mas contou com o apoio de amigos e ponderou: “*Pra eu continuar estagiando, eu precisava tá estudando... Então, foi uma das coisas que eu pesei. É estágio, é pouco, mas é o que eu tenho pra me sustentar agora... E aí eu voltei a estudar e depois disso levei meu curso normal.*”

No BI, Carina tentou construir um percurso que permitisse conhecer diferentes linguagens ligadas ao corpo, performance, dança e, também, comunicação. Fez cursos e oficinas sobre técnicas fotográficas e de edição e experimentou participar do laboratório de jornalismo da universidade, no qual viveu alguns conflitos que a fizeram desistir de integrar o grupo.

Eu fiquei um tempo no LabFoto lá, mas era complicado, porque tem uns professores elitistas. Então, a maioria das pessoas que tavam no LabFoto vivem pra estudar e eu já tava tendo que trabalhar pra me sustentar, já não tinha mais minha mãe também. Precisava me sustentar e aí o pessoal ficava questionando quando eu chegava atrasada, quando eu não podia ir porque tava trabalhando.

Naquele momento, Carina já estava trabalhando regularmente. Em um dos *workshops* do qual participou no *LabFoto*, reencontrou uma fotógrafa com quem havia trabalhado na Cipó e recebeu um convite para estagiar na Secretaria de Comunicação do Estado (Secom). Até então, não tinha experiência com assessoria de imprensa, já que sua atuação profissional se dera quase sempre na cobertura de eventos culturais e na fotografia de estúdio. Estagiou durante 11 meses, mas desde o terceiro mês já saía com outros profissionais para registrar eventos.

Eles começavam mandando a gente com outros fotógrafos pra ir aprendendo, o fotógrafo dando dicas e tudo. O próprio coordenador sentava muito com a gente, comigo principalmente. Olhava o material que eu tinha feito e dizia: 'Ó, esse aqui tá legal; esse aqui não... você podia fazer assim.' Então, eu fui crescendo muito, né? Profissionalmente, no olhar mesmo, na técnica. Eu tinha uma visão muito mais artística. Então, a coisa da informação, fotojornalismo, eu fui aprendendo lá.

Antes mesmo de cumprir o período previsto para o estágio, foi contratada para substituir um fotógrafo mais experiente. Apesar do escopo do trabalho ter mudado pouco – cobrir eventos e fazer fotografia para material institucional –, Carina passou a ser melhor remunerada como cargo comissionado, mas também teve que assumir plantões e realizar algumas viagens.

No ramo do fotojornalismo, reconhece que há algum preconceito com o fato de ser mulher, mas tem conseguido se estabelecer: “*Ainda tem isso, que tem que ter força, que o equipamento é pesado, que você precisa correr, porque na hora de uma coletiva... Eu sofro muito com o machismo no trabalho, com os colegas, cinegrafista, com jornalista; todo dia tem que tá enfrentando.*” Além disso, percebeu que, “[...] *apesar de ter um pai presente, eu fui criada pela minha mãe; meu pai também foi criado por uma mulher...*” Especialmente depois que sua mãe faleceu e assumiu o cuidado com a irmã, percebeu que: “[...] *eu tenho que ser – um termo que se usa muito agora –, eu tenho que ser mulher empoderada!*”

Paralelamente ao trabalho na Secom, continuou colaborando com grupos que desenvolvem trabalho social ligado às artes, como o Musas, um coletivo de *street art*, e o Cutucar. Trabalhou nos projetos Mocambos Marginais e no Acervo da Laje, uma galeria que reúne produções de artistas do subúrbio de Salvador. Realizou sua primeira exposição

individual, com apoio do Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio, denominada “Janelas da favela”.

Seu interesse pelas questões de gênero levou Carina e uma amiga a escreverem um projeto para o edital Arte em Toda Parte, financiado pela fundação cultural do município. *“Quando eu comecei a perceber que isso tava influenciando muito minha vida, eu comecei a me atentar mais como que a gente, as mulheres, muitas vezes não têm alguém assim para fortalecer e tá junto com elas e dizer: ‘Você pode fazer!’”* A proposta intitulada “Imagem e Empoderamento” foi contemplada e permitiu a realização de oficinas de técnicas fotográficas para mulheres de baixa renda do Subúrbio Ferroviário, o registro sobre o cotidiano e a montagem de uma exposição com objetivo de provocar reflexão sobre a condição feminina.

Em 2016, concluiu o curso de graduação e pretende investir na continuidade dos estudos na área de jornalismo.

Eu sinto necessidade dessa parte teórica, porque eu sei é muito da prática, de tá ali... talvez seja mais uma questão de ego, mesmo, de dizer: ‘Eu sou formada, eu sou jornalista’, mas eu penso em fazer, em depois seguir prum mestrado, prum doutorado; não quero parar de estudar não.

Avalia que tem aprendido muito no trabalho de cobertura de eventos, além da experiência estar sendo financeiramente recompensadora: *“Tá dando pra me sustentar, não tenho dívida, mas só com o dinheiro desses trabalhos que tô fazendo na Secom e com os ‘freelas’ que eu faço por fora, consegui juntar uma grana pra fazer a reforma da minha casa.”*

Sua atuação com fotografia factual também é o que permite que continue desenvolvendo trabalhos de cunho artístico e educativo na região onde vive e colaborando com diferentes projetos sociais e culturais.

3.4.2 Larissa

Desde pequena eu fui apaixonada por fotografia; mesmo naquelas câmeras simples eu gostava de tirar foto, eu olhava o enquadramento direitinho... Eu tirava muita foto, assim, com um olhar diferente. Eu via uma planta bonita e aí eu enquadrava ela direitinho, via a luz e tirava a foto. Aí eu experimentava flash, essas coisas todas. (LARISSA, 23, FOT).

Larissa tem 23 anos, negra, solteira e mora com os pais e uma irmã que tem 14 anos de idade. É soteropolitana, mas sempre viveu em Itinga, bairro da cidade de Lauro de Freitas, na Região Metropolitana de Salvador.

Seu pai tem 55 anos, tem nível médio de escolaridade, já foi motorista de táxi e de caminhão e hoje trabalha como condutor autônomo com seu próprio veículo. Sua mãe tem a mesma idade, cursou uma graduação tecnológica em gastronomia e também trabalha de forma autônoma como cozinheira e confeitadeira de bolos personalizados.

Diferente de muitos colegas que participaram da formação na Kabum e tinham relações mais fortes com suas localidades de origem ou projetos sociais, as experiências de socialização de Larissa estiveram muito ligadas à família, à escola e à igreja.

Quando eu entrei na Kabum eu vi que tinha muitas pessoas, que cada um tinha uma comunidade, eles falavam muito essa palavra, comunidade, e eu não era acostumada a falar essa palavra, porque eu morava em um bairro. E no meu bairro, tipo assim, ele não era muito explorado, era meio deserto, não tinha muitas coisas, então eu só tinha uma vizinha, que ia para minha casa brincar.

Apesar de morar em Itinga desde criança, Larissa tem pouca ligação com as atividades de lazer e cultura desenvolvidas no bairro, à exceção de aulas de natação, das quais participou em um projeto chamado “Esporte cidadão”: “*Eu moro lá, mas eu não sei de nada. Eu sei mais coisas de Salvador do que de lá. Eu não participo de coisa lá, não. Eu vivo mais aqui em Salvador.*”

Sua família é ligada à Igreja Batista, e desde criança participava de grupos na instituição, dançando e atuando em apresentações religiosas. Também gostava muito de música e começou a ter aulas de instrumento: “*Na adolescência, com uns treze anos, aí eu já me envolvi com música. Aí eu ganhei de presente um violão, que eu queria muito, comecei a tomar aula de violão.*”

No seio do grupo familiar, Larissa também teve a oportunidade de ter uma relação relativamente precoce com a fotografia. Seus pais tinham o hábito de fazer muitos registros dos eventos e do cotidiano da família. “*Eu tenho foto do meu primeiro ano, de todos os aniversários a gente tem fotos. A gente tem muitas fotos. Está minha vida toda, desde quando minha mãe estava grávida até...*” Ainda com máquinas analógicas, começou a tirar as primeiras fotos, até que pôde ampliar as possibilidades de fotografar.

Com quinze anos, eu ganhei a minha primeira câmera digital. Mas antes de ganhar minha câmera digital, minha prima já tinha comprado uma, que parecia um tijolinho, mas era digital e ainda era de pilha. E aí eu tirava fotos com a câmera dela. Aí eu experimentava flash, essas coisas todas.

Seu interesse e envolvimento com a fotografia foi reforçado pela experiência de participar de um curso de fotografia digital para iniciantes no SENAC, em Salvador, que foi financiado pelos pais. Ao final do curso, recorda que, ao apresentar suas fotos a um professor,

foi elogiada e estimulada a fazer o curso de fotografia profissional, no período noturno. No entanto, não pôde prosseguir devido à distância entre sua moradia e a escola.

Larissa teve uma experiência de socialização escolar bastante precoce, iniciada com pouco mais de um ano de vida. Estudou em escolas particulares em Itinga até o final do ensino fundamental I. As etapas seguintes foram cursadas no sistema público de ensino, no próprio bairro e, depois, em um colégio de maior porte, no centro de Lauro de Freitas. Considera-se uma boa aluna e teve uma trajetória escolar bem-sucedida, concluindo a educação básica aos 16 anos de idade.

Recorda que, no final do ensino médio, desejava fazer a graduação em Administração. *“Eu queria logo concluir para começar a faculdade. Em fevereiro eu fiz o vestibular, passei, era uma meia-bolsa, mas na época meus pais não podiam pagar, não queriam, sei lá, alguma coisa assim. Achavam que eu estava muito nova.”*

Ainda sem saber exatamente o que faria após a conclusão do ensino médio, lembra que a sua inserção na Kabum deu-se de forma casual:

A Kabum entrou na minha vida de um jeito meio surpreendente, eu não esperava. Como desde pequena eu fui apaixonada por fotografia, mesmo naquelas câmeras simples eu gostava de tirar foto, eu olhava o enquadramento direitinho, e meus familiares reparavam isso em mim, que eu gostava muito de foto. Aí minha tia pegou um coletivo aqui em Salvador, e nesse ônibus tinha um cartaz da Oi Kabum! E tinha lá escrito curso de vídeo, de foto, de design, de computação gráfica, e ela viu e anotou em um papel. Assim que ela chegou em casa ligou para mim e falou que viu esse curso, que era interessante. E foi assim, a partir de minha tia, que vii isso, que começou essa minha vida com fotografia, com vídeo.

Foi selecionada pela Kabum e acabou escolhendo o curso de vídeo, mesmo estando dividida no momento da decisão: *“Eu gosto dos dois. Eu costumava dizer, quando comecei a fazer vídeo, que vídeo era a minha paixão e fotografia era o meu amor. Porque a fotografia já vinha desde a infância.”* Larissa lembra que a opção pela área de vídeo se deu por acreditar que poderia ampliar seus horizontes de conhecimento, já que tinha noções razoáveis de fotografia.

No curso pôde aprofundar seus conhecimentos sobre fotografia, já que os estudantes transitavam pelas diferentes linguagens oferecidas. Na escola, não apenas a formação técnica foi importante, mas também a oportunidade de ampliar seu repertório sociocultural:

A primeira vez que eu fui ao teatro ver uma peça foi pela Kabum. A Kabum me abriu um leque para eu conhecer muitas coisas novas. Ela me deu oportunidade de ir ao teatro, eu ia com a turma. De conhecer o subúrbio, que eu não conhecia. Conheci vários lugares, até lindos, lá do subúrbio, conheci as praias de lá.

A essa experiência Larissa credita o despertar da sua paixão pelo teatro e pelo cinema. No último semestre do curso, a escola oferecia um estágio-vivência de curta duração, no qual os alunos experimentavam o dia a dia da atuação dos profissionais da sua área de formação.

Eu fui para a Rede Bahia. E aí eu me apaixonei. Eu falei: 'Eu quero trabalhar aqui!' E aí um rapaz lá, conversando com a gente, falou: 'Para trabalhar aqui, em TV, tem que ter DRT',⁶² e para ter DRT aqui na Bahia, só tem dois lugares que fazem esse curso, que tem como você tirar a DRT, que é na ETEBA e na Unijorge.

Aos 18 anos de idade, concluiu a formação em vídeo e começou a buscar informações sobre a oferta de cursos de nível superior na sua área de interesse. Descobriu que havia a graduação de Produção Audiovisual, em uma faculdade privada, e alguns cursos relacionados à área artística na UFBA. No entanto, a imagem negativa que havia construído sobre as universidades públicas – relacionada às greves frequentes e à desorganização – e a distância em relação à sua casa contribuíram para sua escolha. *“Fui na internet, pesquisei, e aí fiz o Enem, e decidi fazer esse curso da Unijorge, que era só dois anos, e aí vou conseguir o que eu quero e acabou. Porque eu queria muito a DRT para poder trabalhar lá. E aí eu fiz o Enem, consegui a bolsa do Prouni.”*

Larissa fez o curso tecnológico de Produção Audiovisual, no período noturno, na Unijorge, que fica situada relativamente próxima da sua casa. A graduação teve duração de apenas dois anos e pôde pagar apenas parte do valor da mensalidade, já que a outra metade era custeada pelo Prouni.

Uma das suas principais motivações ao ingressar no curso estava voltada para a obtenção da certificação (DRT), que permitiria atuar profissionalmente no campo de TV e vídeo. Além disso, esperava aperfeiçoar seus conhecimentos sobre as diferentes subáreas do audiovisual. No entanto, considerou sua experiência um pouco frustrante.

O que eu esperava, não foi... Porque na faculdade o que você mais aprende é coisa teórica. De prática a gente teve muito pouca coisa. A faculdade foi só uma coisinha a mais. Eu gostei muito da parte de áudio, a gente aprendeu muita coisa mesmo, a mexer nos programas de áudio. Aqui na Kabum a gente não usou muito os programas de áudio. Foi isso. A edição mesmo, a professora dava aula assim: 'Corte aí e junte.' A gente não aprendia a mexer no programa.

Suas primeiras experiências profissionais ocorreram logo após sair da Kabum e iniciar a graduação. No segundo semestre de curso, foi contratada por uma empresa de telemarketing para trabalhar em um *call center*, com carga horária de seis horas diárias, no turno matutino.

⁶² DRT é um termo utilizado pelos artistas para se referir a um registro profissional junto à Delegacia Regional do Trabalho, que é necessário para que profissionais das artes e técnicos sejam contratados em instituições como emissoras de TV, cinema etc.

Eventualmente, também era convidada pelo Núcleo de Produção da Kabum para trabalhos *freelances* com vídeo e fotografia.

Depois de seis meses de trabalho no *call center*, foi convidada para substituir uma colega que atuava como jovem educadora na área de vídeo na Kabum. Aceitou a oferta e abandonou o trabalho de telemarketing, que apesar de assegurar um vínculo formal de emprego, recorda ser “[...] *muito sufocante, porque aquele trabalho, apesar de serem seis horas diárias, é chato demais. E eu não estava dando conta da faculdade*”.

A experiência como educadora durou cerca de seis meses, no momento em que começou a desenvolver seus primeiros trabalhos autônomos, como cobertura de aniversários, casamentos e alguns *books* para noivos. Gradualmente, foi montando seu próprio equipamento (câmera, tripé, baterias), mas ainda sente a necessidade de adquirir alguns acessórios como filtros, flash, rebatedor etc. Também confeccionou cartões de apresentação, uma página no *Facebook* e um *Flickr* como ferramentas para dar visibilidade ao seu trabalho.

No entanto, para Larissa, as atividades de fotografia de pequenos eventos, além de serem esporádicas, são muito mal remuneradas, não sendo ainda suficientes para garantir seu sustento financeiro. Aponta que para um trabalho que envolva registro fotográfico e edição de imagens de um aniversário, os contratantes não querem pagar mais do que 200 reais para um jovem profissional, o que considera muito baixo.

Seis meses após concluir a graduação em Produção Audiovisual, conseguiu obter o seu registro profissional, mas as oportunidades de trabalho escassearam. Então decidiu investir em uma nova formação e iniciou um curso de Design de Interiores, na Unifacs, dessa vez financiada por uma bolsa integral do Prouni.

Eu fiz Design de Interiores porque eu gosto dessa questão de interiores, de arrumar, ver as coisinhas em seus lugares, combinar as coisas e tal. Eu não tenho pretensão de trabalhar com isso, de ser designer de interiores, mas ela também tem a possibilidade de eu trabalhar como cenógrafa, como diretora de arte.

A experiência colocou Larissa em contato com um universo social muito diferente do seu, como pontua: “*A maioria, que eu vejo assim, são dondocas, a meu ver. A maioria é gente de classe média alta.*”

Paralelamente à nova graduação, Larissa e o namorado, que é estudante de Publicidade, decidiram fazer um curso de Fotografia pelo Pronatec, ofertado pela Dimas e ministrado por alguns dos fotógrafos mais conceituados da cidade, como Célia Aguiar, João Ramos e Marcelo Reis. Durante a formação pôde desenvolver mais a dimensão conceitual e

estética do fotografar, já que, até aquele momento, seu trabalho estava focado quase sempre em retratos ou na fotografia de estúdio.

Eu conheci o lado mais artístico da fotografia... Antes, eu pegava várias e eu praticamente não via nada, e a gente tinha que interpretar: 'O que é que essa foto diz para você?' O pessoal falava um milhão de coisas sobre a fotografia, tirava um monte de interpretações. Eu falava umas poucas coisas, mas eu nunca fui chegada nesse lado artístico, não.

Antes de concluir a graduação de Design em Interiores, no primeiro semestre de 2016, fez um curso de produção de eventos, uma outra área de interesse.

Ainda que bastante jovem, Larissa tem uma significativa trajetória de formação, construída em um curto intervalo de tempo e de forma sequenciada. No entanto, mesmo as atividades formativas situando-se em campos afins, ela tem se questionado quanto a suas escolhas educativas e às possibilidades de transformá-las em oportunidades profissionais:

Tudo bem que são áreas que eu amo, que eu gosto, que eu quero trabalhar, mas de outro lado eu ficaria assim: 'Será que eu fui maluca?' Porque aqui na Bahia não tem muita remuneração para essas áreas. Olhe: fotografia, audiovisual, cinema... Não tem muito. Claro que tem um pouco, que dá para você se encaixar, mas não tem muito. E design de interiores também.

As experiências nas duas graduações reservaram pouco espaço para atividades práticas, além de serem muito solitárias. Recorda com saudosismo das experiências de trabalho coletivos realizados na Kabum: “*Às vezes é estressante, mas nessa área do audiovisual é bacana, porque quando você vê o resultado, é lindo. Porque às vezes todo mundo se xinga, se grita, mas o resultado é bacana... Tudo era em grupo. Agora eu estou individual, porque eu estou sozinha.*”

Profissionalmente, Larissa sente-se, muitas vezes, um pouco insegura para realizar alguns trabalhos de forma autônoma, especialmente os que exigem a produção de vídeo em ambientes externos. Enquanto projeto futuro, Larissa sonha em trabalhar em alguma equipe de TV, como assistente de palco ou mesmo como cinegrafista:

Trabalhar com... Sabe aquelas séries que a Globo faz, que viaja para outros lugares? Eu assisto muito Vídeo Show, e aí passa os bastidores, aquela equipe toda, aí eu só me lembro aqui da Kabum, a gente trabalhava com uma equipe grande. A gente viajou para Itaparica para fazer um curta, e era aquela equipe grande: câmera, luz, todo mundo trabalhando naquele negócio. É muito bacana aquilo ali. Aí seria um sonho. Quer dizer, seria não, é um sonho.

Ela ainda considera a possibilidade de ir para São Paulo ou para o Rio de Janeiro em busca de novas oportunidades de pós-graduação ou de trabalho com vídeo ou fotografia.

4 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA SOCIALIZAÇÃO ARTÍSTICA

Como sinalizado, a compreensão dos processos de socialização aqui adotada parte do reconhecimento da pluralidade das agências atuantes, do inacabamento e das contradições presentes nos sujeitos socializados (LAHIRE, 2002).

Estudar a socialização de jovens ligados aos setores das artes e das atividades criativas demanda um olhar atento não apenas às instituições da família, da escola e da religião, presentes nos processos de socialização de qualquer indivíduo, mas também a outras experiências transcorridas em projetos sociais, nas relações com as mídias, pares e nos tempos livres no bairro e na cidade, que são fundamentais para a construção de interesses e habilidades artísticas.

Não se trata de lançar um olhar para o passado em busca das razões “originais” para a formação de indivíduos auto ou heteroidentificados como artistas, mas sim de compreender a socialização artística como um processo plural e não “etapista”.

A socialização artística é aqui entendida como um processo de construção de habilidades, sensibilidades e significados em torno das artes, de modo consciente e inconsciente e em espaços mais ou menos formalizados. Das primeiras vivências familiares até os momentos de ingresso em instituições formadoras de caráter profissionalizante há um longo percurso a ser percorrido.

Na seção anterior foram apresentados perfis individuais dos jovens entrevistados em suas respectivas áreas de formação, buscando destacar as singularidades biográficas de cada percurso de socialização e inserção profissional. Aqui a proposta é desenvolver uma análise temática e transversal aos seus percursos, destacando algumas dimensões constitutivas dos processos de socialização artística, como a relação que os jovens estabelecem com a noção de dom artístico e os papéis da família, da igreja, do bairro, da escola, dos projetos sociais e dos cursos de formação específica na constituição das experiências e identidades artísticas.

Em cada uma dessas instâncias socializadoras busca-se identificar as principais provas comuns e particulares, assim como os momentos críticos que foram decisivos para que estes jovens se constituíssem enquanto indivíduos nos setores artísticos e/ou do trabalho criativo.

Por fim, por compreender, assim como Martuccelli (2007a), que um indivíduo só existe na medida em que é sustentado por um conjunto de suportes, é fundamental destacar de que modo as instituições, agentes educativos, círculos de sociabilidade e vínculos atuam para conformar os processos de individuação. A materialidade relacional dos suportes é tão

importante quanto os significados que estes possuem para os atores, como é o caso da crença no dom artístico, analisada na seção a seguir.

4.1 DOM, TALENTO E SOCIALIZAÇÃO

Uma visão bastante corrente no senso comum compreende que as habilidades artísticas seriam reservadas a alguns poucos indivíduos privilegiados que teriam um “dom”, uma sensibilidade estética e uma capacidade inata para a música, a dança, a pintura etc.

Na filosofia também há uma tradição que defende a existência de um dom inato entre os artistas. Vasari, no Renascimento Italiano, Hegel e Kant, na tradição alemã pré-romântica, são os maiores expoentes da construção do ideal de um “gênio criador” inato. Mesmo não desprezando o papel do labor e da disciplina para o desenvolvimento da criação artística, entendem que o “gênio” é uma propriedade intrínseca a determinados indivíduos. No período do Romantismo e depois, com Baudelaire e Nietzsche, este “dom”, mesmo sendo visto como um “olhar original” sobre o mundo, também ganha um acento trágico, uma espécie de herança maldita ou desassossego que acompanharia o artista (MARTINO, 2013).

T.S. Eliot é um pioneiro na desconstrução da noção de dom inato, ao defender que a criação artística – particularmente a do poeta – seria produto não mais da eleição ou da inspiração individual, mas sim do “engenho”, do trabalho, do esforço e da concentração (MARTINO, 2013).

A capacidade de atribuir valores e qualidades às propriedades materiais do mundo provocadas por estímulos sensíveis, ou seja, a sensibilidade estética, é uma faculdade de percepção sensorial presente em qualquer indivíduo ou sociedade. No entanto, mesmo reconhecendo o caráter universal dessa “faculdade”, ela seria construída de forma distinta por indivíduos inseridos em diferentes contextos socioculturais (GOLDSTEIN, 2008).⁶³

Ao estudar narrativas de atletas, Damo (2008) nota que, de modo geral, os processos de aprendizagem são encobertos ou difusos pela ideia de um gênio inato. De forma semelhante, Ferreira (1995, p. 103) sinaliza que

[...] ao fazer do criador e do seu respectivo talento o princípio primeiro e último do valor e sentido estético das suas obras, subjetiva, intimiza, personaliza e naturaliza ao extremo todos os constrangimentos e mecanismos de ordem social que envolvem no decorrer da sua carreira.

⁶³ Goldstein (2008, p. 2) sugere que o estudo das artes pelas ciências sociais é um campo ao mesmo tempo fértil – por desestabilizar uma série de “lugares comuns” sobre o tema, como o do talento inato do artista, da sensibilidade superior de determinados grupos – e espinhoso, “porque os cientistas sociais correm o risco de cair em explicações deterministas e exteriores, que negligenciam as especificidades do mundo da arte”.

Hoje, no campo das ciências sociais há um claro entendimento de que as chamadas “vocações” artísticas são produtos de processos específicos de socialização e aprendizagens estéticas, que se dão em espaços como a comunidade, a família, a escola e o trabalho. Para Ferreira (1995, p. 103), uma leitura sociológica sobre as artes tem como papel “desestruturar, denunciar e explicar todo o sistema integrado de mitos e estereótipos que, de algum tempo a esta parte, tem vindo a proteger essas entidades, pretensamente intocáveis na sua imaculada aura de singularidade e essencialidade ontológica”.

Ainda assim, as crenças sobre a existência e a força do dom persistem também entre artistas. Durante as entrevistas com os jovens participantes da investigação, a diversidade de concepções ficou explícita. Entre alguns, há visão mais próxima da crença de que haja algo de diferente nos artistas, mesmo sendo difícil explicá-lo. Outros sujeitos da pesquisa tenderam a relativizar bastante essa ideia, apontando de forma mais direta o papel das socializações e das oportunidades de aprendizagem como essenciais para a construção das habilidades artísticas.

Entre os jovens que acreditam de forma mais clara na existência do dom artístico, foi recorrente a busca de justificativas nas vivências mais remotas com as artes. Enquanto refletia sobre suas primeiras experiências fotográficas, Larissa recordou que sempre teve uma forma especial de fazer seus registros:

Eu tirava muita foto, assim, com um olhar diferente. Eu via uma planta bonita e aí eu enquadrava ela direitinho, via a luz e tirava a foto. Coisas, assim, que eu achava bonitas, que eu achava que era fotográfico, daria uma bela foto, sei lá, de coisas que os outros olham e não veem. (LARISSA, 23, FOT).

Maria (27, VID) também recorda que suas experiências artísticas mais precoces apontavam para um sentido mais profundo na sua relação com as artes, que foi se confirmando nos anos seguintes: “Assim, pequena eu gostava de dança, de cantar. Aí, com o passar do tempo, eu fui vendo que eu tinha de gostar mesmo de arte.”

Sidinei (29, DAN) avança um pouco mais na busca por uma explicação para a origem desse dom, construindo uma visão poética sobre sua relação com as artes:

Eu costumo dizer, de brincadeira... Eu fiz até uma brincadeira aqui na UFBA quando eu entrei: eu disse que o espermatozoide de meu pai, junto com o óvulo de minha mãe, já tinha questões artísticas ali, então quando eles se encontraram eu acho que já houve uma combustão de interesses artísticos. Eu digo que antecede Sidinei enquanto consciência. Mas, quando criança, eu já gostava de produzir os meus brinquedos. Eu acho que aí já era um lugar de criação. Já era um campo artístico. [...] Eu não consigo me ver sem essas áreas [artes]. Eu acho que sou muito artístico em um sentido, não só de dança, mas eu tenho um ‘quê’ de dramaturgia teatral, eu tenho um ‘quê’ de música. Eu gosto muito de cantar, eu gosto muito de batucar, eu gosto muito de fazer música, de compor.

Tanto Sidinei quanto Maria acreditam que o “dom artístico” não seja um talento absoluto, mas sim uma forma específica de ver o mundo: “*Eu acredito que tem que ter um olhar, não é? Tem que ter um olhar. Apesar de que se você for muito bom tecnicamente, você vai conseguir trabalhar em qualquer coisa. Mas eu acho que tem que ter um olhar, tem que ter esse dom.*” (MARIA, 27, VID). A distinção entre técnica e arte também é utilizada por Sidinei para explicitar sua visão sobre o fazer artístico:

Ele [o artista] não é apenas técnico, tem outro lugar que eu também não sei explicar o que é. Então, por mais aulas que se faça, por mais instrumentos que se tenha, na própria formação, o artista tem uma coisa que está para além da técnica. A gente entendendo o lugar muito técnico, ele [o trabalho] pode sair incrível, mas é visível, é perceptível para o espectador quando se tem esse outro lugar, do artista, que tem o dom. É muito visível, porque se a coisa fica muito técnica, ela vai, por exemplo, no caso da dança, ela pode parecer esporte. E se for o caso da elaboração, por exemplo, de um teatro, o cara pode ser um locutor, um dublador. (SIDINEI, 29, DAN).

O sentimento em relação ao talento opera como um importante suporte imaginário,⁶⁴ que pode impulsioná-los a persistir no setor, mesmo diante de diversas provas e condições adversas. Num contexto repleto de dificuldades, em que os postos de trabalho mais seguros estão alocados em grupos com propostas mais “comerciais” ou que restringem a liberdade criadora do artista, Sidinei e Iara lutam pela manutenção de uma companhia de dança independente. Assim como o Mozart, retratado por Elias (1995), que abandonara o conforto da corte para apostar no seu trabalho autoral, a necessidade de criar e a crença no valor dos seus processos criativos e espetáculos são um importante suporte para a persistência no setor.

Ismael (28, MUS) questiona a noção de “dom”, preferindo outra, a de vocação, que teria um sentido menos determinista e dependente da formação, mas que ao mesmo tempo implica uma ligação profunda com a arte:

Eu costumo dizer que eu não tenho um dom. Eu gosto de dizer que eu tenho vocação. E eu acredito que quando você tem vocação, você até pode não ser tão hábil, tão virtuose, tão talentoso, mas aquela paixão te consome de uma tal forma, que você acaba se esmerando e chegando em um nível excelente. [...] Foi uma coisa que fez parte da minha formação, então eu não consigo viver desassociado dela. Eu já tentei, mas não consegui.

Ou seja, a ideia de vocação remeteria mais ao campo do interesse, não a uma motivação qualquer, mas a algo como um “chamado”. Menger (2012) entende que as

⁶⁴ Muitas vezes, a materialidade dos suportes pode ser menos decisiva do que o significado que possuem para os indivíduos, como é o caso dos suportes imaginários, que seriam construções simbólicas compostas por projeções construídas em torno de casos de sucesso, ídolos ou crenças no próprio talento.

dificuldades de definir o que seria talento e precisar qual a sua origem são recorrentes, inclusive entre pesquisadores, que muitas vezes tomam a noção como evidente e autoexplicativa. Uma visão comum entende que o “talento é a expressão de habilidades que parecem ser originadas na ‘loteria’ genética, especialmente se elas se manifestam precocemente na vida do artista; este capital genético penetra na educação familiar e no ambiente social que estimulam seu desenvolvimento” (MENGER, 2012, p. 49). “Chamado” e “vocação” são alguns outros termos acionados para tentar responder a essa intrigante e profunda vinculação que artistas estabelecem com sua prática e trabalho, algo menos comum na maioria dos outros setores.

Para Ismael (28, MUS), a vocação não é condição suficiente para a construção de uma carreira artística, podendo conviver com a lógica do aprendizado e do exercício, sem que sejam exatamente conflitantes. Nesse sentido, indivíduos com essa concepção acerca da vocação

[...] tendem a crer que são ao mesmo tempo predestinados e precisam empenhar-se de corpo e alma para que o sucesso pessoal seja alcançado. Eles creem no dom, como um mistério que faz com que alguns sejam predestinados, e também no treinamento, cujo esforço mundano é contrário à ideia de mistério, de sorte, de destino e assim por diante. (DAMO, 2008, p. 141).

Entre os outros jovens, a ideia da existência de talentos inatos tende a ser ainda mais relativizada, embora em graus diferentes. Diego (29, MUS), por exemplo, afirma que já acreditou na existência de um “dom”, mas que, depois de observar experiências de diferentes artistas e ler sobre o tema, passou a questionar a ideia, tentando identificar o papel do ambiente e das experiências de socialização precoces:

Se fosse um tempo atrás eu ia dizer que sim [para a existência de um dom]. Hoje eu fico em dúvida, depois de ver algumas coisas, alguns artigos que questionam isso... As pessoas que se destacam, quando eu vou ver o histórico, tem sempre algo ali... Por exemplo, Davi Moraes. Ele, quando bebê, o pai botava no estúdio, e ele estava ouvindo. Armandinho também. Aí você vai ver que, por exemplo, o cara que está agora se destacando em Salvador, o Felipe Guedes,⁶⁵ é um cara que nasceu ali, dentro do terreiro, tocando tambor, podendo acessar tudo que é instrumento. (DIEGO, 29, MUS).

Em outras áreas como o vídeo e a fotografia, cujas práticas raramente estão presentes no cotidiano infantil, a construção de uma percepção sobre a existência de habilidades específicas inatas para tais linguagens artísticas é menos simples. Murilo (27, VID)

⁶⁵ Felipe Guedes é um jovem músico e arranjador de Salvador apontado como um dos mais precoces e virtuosos de sua geração.

demonstrou maior desconfiança em relação à noção do dom, reconhecendo de forma clara o papel dos processos de aprendizagem:

Essa coisa do ócio, sem pensar na criação, eu acho que esse indivíduo genial que surge já superartista, eu não acredito muito nessa pessoa. Eu mesmo não fui essa pessoa. Por exemplo, logo que eu comecei, em 2006, ninguém me descreveria com um artista, um cineasta, como roteirista. Porque aquilo ali não fazia parte do meu circuito de vivência. As pessoas que conviviam comigo no Nordeste de Amaralina não tinham pretensões dessas profissões, talvez alguns nem soubessem da existência de tais profissões, que poderiam viver trabalhando com isso. Isso é uma coisa muito atribuída à classe média, classe média alta.

O seu ingresso “quase casual” no campo do audiovisual e o contexto em que viveu parecem fortalecer sua crença no papel do contexto e das oportunidades para a constituição das habilidades. Mesmo reconhecendo algumas aptidões excepcionais em algumas pessoas, Murilo (27, VID) afirma o papel da aprendizagem, do ensaio-erro e do exercício diário:

Essa predisposição pra arte, eu não acredito que venha de um espaço mais subjetivo, por assim dizer. O cara nasce com um dom genial pra arte. Algumas pessoas nascem com um dom fora do comum, mas esse treino, essa vontade que você tem todo dia de tá produzindo, de tá fazendo as coisas, de tá aprendendo, de tá errando, de tá vendo as coisas, de tá analisando. Eu acho que aí que nasce o processo artístico mesmo.

Sua forma de pensar parece convergir com as concepções que Eugenio (2012) constrói acerca dos processos de produção artística contemporâneos. Segundo a autora, hoje emerge

[...] o entendimento da criação como vivência em conjunto, como geração não de significado, mas de direção, de canalização e foco. Ou seja, como copresença permanente entre pensar e fazer, como tarefa de ‘trabalhar com o que se tem’, operacionalizar conexões insuspeitas. (EUGENIO, 2012, p. 213).

As referências artísticas e profissionais que os jovens encontram como espelho e como suporte parecem ser cada vez mais “horizontais”, construídas no dia a dia, entre seus pares, companheiros de estudo, de trabalho e das relações de sociabilidade mais amplas e gratuitas.

Além disso, hoje, a formação do artista envolve não apenas o exercício de construção de uma determinada sensibilidade estética e o desenvolvimento de técnicas de expressão, mas também compreender o lugar da arte na contemporaneidade, incluindo suas relações com mercados, políticas públicas, instituições educacionais, públicos, consumidores, críticos, dentre outros agentes.

Nesse sentido, para se compreender a constituição de sujeitos como artistas é necessário desvelar a complexidade e multidimensionalidade de agentes e instituições envolvidas, as configurações sócio-históricas do campo e os processos de legitimação do criador e de suas produções.

As experiências de socialização artística de cada jovem – seja nos grupos familiares, nos bairros onde viveram suas infâncias e adolescências, nos projetos sociais e nas escolas – mostram o papel diferencial que desempenham, não apenas como conformadoras de trajetórias, mas também como produtoras permanentes de novas habilidades e desejos.

4.2 A SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR

Nos processos de socialização artística, as experiências familiares desempenham diferentes papéis na construção de disposições em relação às artes, oferecendo diferentes *inputs* culturais. No Brasil não há muitos dados sistematizados nem estudos sociológicos de maior amplitude sobre perfis sociais e culturais de artistas. São recentes os estudos sobre esse universo (BUENO, 2005; EUGENIO, 2012; FURTADO, L., 2014; NASCIMENTO, 2005; REIS, 2012),⁶⁶ mas nenhum deles oferece amostragens representativas de um universo mais amplo.

Cada família possui diferentes composições de capitais culturais,⁶⁷ tanto em termos quantitativos (maiores ou menores) quanto qualitativos (amplos ou específicos), que podem atuar como agentes de mobilização ou desmobilização em torno de interesses pelas artes. A influência pode se dar por meio da presença de familiares ligados às artes que oferecem referências sobre o campo artístico, do incentivo em ações socializadoras mais precoces ou de escolhas profissionais, como também na mediação à participação em outros espaços de formação artística na igreja, no bairro, em projetos sociais etc.

Habilidades que são vistas como fruto de um “dom” no campo das artes, muitas vezes estão associadas a contextos que precocemente naturalizam as relações com objetos e práticas artísticas (BUENO, 2007; DAMO, 2008). Isso se dá não apenas nas classes sociais economicamente privilegiadas, nas quais o acesso às culturas legitimadas é mais comum, como também em famílias oriundas de classes populares. Nestas, nem sempre é possível o

⁶⁶ Bueno (2005) explora os processos sociais de constituição das habilidades nos campos do esporte e das artes entre jovens, focando nos modelos socializadores, tipos de mobilização, relações intergeracionais e intersubjetivas e as experiências formais de aprendizado. Nascimento (2005) investigou as trajetórias de oito jovens ligados às artes e profissões criativas da Região Metropolitana de São Paulo, destacando associação entre os capitais culturais e econômicos dos pais e sua influência sobre os filhos. Luís Furtado (2014) analisou em sua tese as trajetórias de formação do flautista profissional brasileiro, enquanto Eugenio (2012) tem-se dedicado a compreender novas lógicas de aprendizagem e trabalho nos setores criativos, especialmente entre jovens cariocas. Reis (2012) investigou experiências de formação e de trabalho artístico de dançarinos e percussionistas baianos que vivem entre o Brasil e França.

⁶⁷ O conceito de capital cultural, embora amplamente conhecido no interior do referencial teórico adotado, merece algumas pequenas notas explicativas. Ele se refere a uma qualificação intelectual e cultural composta por um conjunto de conhecimentos, habilidades e bens culturais adquiridos nos processos de socialização de diferentes grupos e classes sociais (BOURDIEU, 2013).

acesso a referências culturais amplas e diversificadas, fruto de práticas educativas e de produção e consumos culturais promovidos pela família e outras instituições formativas.

Ainda assim, alguns sujeitos de segmentos populares conseguem construir importantes repertórios culturais, através da mediação familiar, da participação em grupos culturais, religiosos e projetos sociais, ou ainda através do contato cada vez mais ampliado às mídias. Se a escola não cumpriu de forma efetiva sua tarefa de compensação das desigualdades de origem no que se refere à formação artística de seus públicos mais desfavorecidos (FLEURY, 2009), as tecnologias da informação e da comunicação têm favorecido o acesso mais democrático a bens e serviços culturais.

A presença da família nos processos de socialização artística pode ser mais visível em três momentos-chave: nas relações estabelecidas com as artes e na presença de referências no ambiente familiar; na mediação e no incentivo à formação; e nas situações de escolha profissional. Em cada um deles, as atitudes familiares oscilam desde posturas de apoio praticamente irrestrito, passando por outros casos de relativo afastamento ou tensionamento, até ações de resistência explícita.

As famílias constroem em seus espaços de socialização diferentes formas de relação com as artes, que vão desde a criação de um ambiente permeado por práticas de consumo cultural ou de oferta de referências significativas, até o distanciamento ou mesmo interdição. Entre os entrevistados, em nenhuma das suas famílias foi possível encontrar pais ou mães que fossem ou tivessem sido artistas,⁶⁸ embora, em alguns casos, outros parentes, como tias ou irmãos, tivessem relações mais próximas com o campo artístico.

Os pais do músico Ismael (30, MUS) não tinham qualquer formação musical, mas sua mãe, além de costumeiramente cantar em casa e na igreja, desde cedo o aproximou de vivências religiosas permeadas pela música. Além disso, uma tia havia estudado piano e seu irmão mais velho começou a tocar violão relativamente cedo.

Lia (26, DAN) também tinha uma tia paterna que foi bailarina de danças afro-brasileiras e que viria a ser uma das incentivadoras para sua aproximação com o Balé Folclórico. Por outro lado, Diego (29, MUS), ainda que o avô e o pai tocassem violão, não passou por processos de aprendizagem com eles, tendo uma vivência musical pouco intensa até a adolescência, tanto em casa quanto em outros espaços.

No caso das jovens egressas da Kabum, Maria (27, VID) e Carina (25, FOT), o distanciamento familiar em relação às artes era mais explícito. As duas linguagens estudadas

⁶⁸ Ao estudar trajetórias de 28 artistas da dança e da música nascidos em famílias de classes populares da Bahia, Reis (2012) também identificou que a maioria deles(as) não eram filhos(as) de pessoas ligadas à arte.

(vídeo e fotografia), de modo geral, nem sempre são vistas como artísticas, assim como requerem domínios técnicos básicos e o acesso a equipamentos de custo relativamente elevado. Larissa (23, FOT), embora não contasse também com referências familiares voltadas para as artes, sempre foi estimulada a fotografar os eventos de família e ganhou sua primeira câmera digital aos 13 anos de idade, o que favoreceu uma experimentação precoce do equipamento e da publicização dos seus registros, o que aponta para outra forma possível de contribuição familiar.

Outra profissional da dança, Iara (27, DAN), tem uma família com forte ligação com as culturas populares. Começou a frequentar estádios de futebol antes do primeiro ano de vida e se acostumou a frequentar o Carnaval desde muito cedo. Além disso, tinha primas muito ligadas ao pagode e à dança, com as quais formou seu primeiro grupo de dança de pagode, ainda na adolescência. Sidinei (29, DAN) atualmente consegue reconhecer influências da família na sua formação:

O que eu encaro como arte, um olhar mais específico, eu posso recortar, eu acho que são as festas, os momentos de festejo... Minha irmã dança maravilhosamente, mas nunca entendeu dança como profissão. Meu pai dançava na seresta com todas as mulheres. E tem uma dança muito peculiar.

Murilo (27, VID) teve uma referência importante: seu pai. Ele gostava muito de música e também cultivava o hábito de colecionar filmes de gêneros diversos e de levar o filho às salas de cinema do Centro da cidade, o que permitiu a construção espontânea da relação precoce de Murilo com a cultura cinematográfica. Além disso, o jovem pôde ter desde muito cedo acesso ao computador, já que seu pai era técnico em informática, algo que precocemente o aproximou da utilização de *softwares* diversos, incluindo alguns de manipulação de imagem e vídeo.

Algumas experiências retratadas, como as de Murilo e Larissa, sinalizam para um outro papel que as famílias podem desempenhar nos processos de iniciação artística, além da oferta de referências diretas. Mesmo quando não diretamente ligadas às artes, muitas vezes membros da família podem atuar como mediadores e promotores de processos de aproximação com as linguagens artísticas.

Ismael (30, MUS) recorda que sua imersão em uma congregação religiosa de forte tradição musical se deu por influência familiar e possibilitou-lhe participar de um coral aos 6 anos de idade. “Foi o meu primeiro instrumento, foi a minha voz e até hoje é, então eu acho que foi o primeiro instrumento que foi pra mim apresentado, que realmente me apaixonou pela música mesmo. Minha iniciação foi através da voz mesmo.” Além da experiência

religiosa, o músico teve uma experiência privilegiada de acesso à programação cultural da cidade, quando comparado aos demais entrevistados. “A gente ia pra muitos shows, muitos shows, peças de teatro. Era muito... Dificilmente a gente passava uma semana sem ir pra algum lugar, ir pra algum evento.”

Outros jovens tiveram oportunidades bem mais restritas de acesso a experiências culturais na cidade. Maria (27, VID), Carina (26, FOT) e Larissa (23, FOT) viviam em áreas bem mais distantes das regiões centrais de Salvador, onde se concentram a maior parte dos equipamentos. As salas de cinema foram um dos poucos espaços utilizados pela maioria dos jovens, ainda que com frequência bastante esporádica.

Outra forma de mediação promovida pelas famílias se deu no estímulo à inserção em projetos sociais. Lia (26, DAN), Iara (27, DAN) e Maria (27, VID) foram incentivadas a participar de projetos e cursos voltados às linguagens artísticas. Maria (27, VID) recorda que

[...] tinha uma associação lá no bairro que oferecia aula de dança, de artesanato. E aí minha mãe ficava muito preocupada de a gente não fazer amizades, só ficar em casa. Aí ela viu essa associação, levou a gente, e aí foi todo mundo. Aí tinha essas aulas de dança, tudo mais.

Lia (26, DAN), aos 6 anos, foi levada pela mãe até um projeto da Sudesb focado na dança, por preocupar-se com a timidez da filha. Dois anos depois, pela mesma razão, sua tia, ex-dançarina, levou-a para o Balé Folclórico Júnior, no qual fez aulas por alguns anos. Iara (27, DAN) também pôde participar de aulas de dança afro em outro projeto da Sudesb, no Centro Cultural ACM Brasil, dos 9 aos 13 anos de idade, e, depois, do cursos promovidos pelo Sesc, com duas referências importantes da área, Leda Ornelas e Mestre King.

As experiências dos jovens parecem confirmar que não apenas pertencimentos sociais e condições materiais definem escolhas e disposições culturais (SETTON, 2011). Ferreira (1995)⁶⁹ identificava que até o início da década de 1980, os estudos sociográficos realizados, particularmente no contexto francês, apontavam duas tendências principais entre as populações de artistas: eram recrutados predominantemente entre estratos socioculturais mais altos e a maioria dos artistas provinha de famílias com certa tradição artística. Esses estudos apontavam que famílias com capital cultural mais elevado e/ou predisposição para uma “boa vontade cultural” – o reconhecimento da legitimidade de determinadas práticas e bens culturais, acompanhado do estímulo à sua aquisição (BOURDIEU, 1983a; FERREIRA, 1995)

⁶⁹ Em um amplo inquérito realizado no contexto português, há mais de 20 anos, Ferreira (1995) identificava que aproximadamente 60% dos pais dos artistas nunca haviam exercido qualquer atividade artística (amadora ou profissionalmente), embora pudesse ser percebida uma correlação positiva entre a escolaridade dos familiares e a inserção artística.

– bem como aquelas com capital cultural mais estruturado permitiriam que seus filhos se dedicassem a um maior “diletantismo” no fluido campo das artes, em oposição às famílias de baixa renda, que frequentemente valorizariam e apostariam em caminhos formativos mais práticos e seguros, contrapondo-se àqueles mais lúdicos e de “utilidade” questionável ou desconhecida.

Hoje, Ferreira e Raimundo (2014) reconhecem uma tendência crescente a uma deselitização das artes, algo que pode ser notado entre os jovens entrevistados, que puderam constituir significativos repertórios de capitais culturais, como Iara (27, DAN), em sua precoce relação com o Carnaval, o samba e o pagode, que fora mediada pela família; e Ismael (30, MUS), que desde muito cedo teve experiências de iniciação musical, proporcionada pela mãe e o irmão, em sintonia com as práticas e rituais de sua igreja.

Mesmo oriundos de camadas populares, os jovens foram criados em núcleos familiares relativamente pequenos, o que parece ter favorecido não apenas uma maior alocação de recursos materiais e humanos para o acompanhamento dos filhos, como também uma maior tolerância nas experimentações profissionais e de formação dos filhos, à exceção de Sidinei (29, DAN).

Ainda assim, nas camadas populares, diante das limitadas composições de capitais culturais e econômicos das famílias de origem, muitos pais costumam nutrir grandes expectativas de que os filhos consigam trilhar trajetórias escolares mais prolongadas como meio de acesso a carreiras mais sólidas, práticas e valorizadas social e economicamente, como é visível no caso de Sidinei (29, DAN) e, em menor grau, de Iara (27, DAN) e de Lia (26, DAN).

As carreiras artísticas podem introduzir um “corpo estranho” nas projeções construídas pelos pais para a vida profissional dos filhos. As características do setor artístico (estruturas de formação e mercado de trabalho) são muitas vezes desconhecidas pelos pais e cercadas de estereótipos negativos, como o risco de desemprego e os estilos de vida dos artistas, associados à boemia e a uma suposta imoralidade. Por outro lado, outras representações também podem mobilizar sonhos de alcançar sucesso e status sociais mais elevados, pouco comuns em seus universos de origem, algo semelhante ao que acontece com relação às opções por carreiras esportivas, como a do futebol (DAMO, 2008).

De alguma forma, hoje, a ampliação da oferta de cursos e os processos de pedagogização, institucionalização e mediatização das profissões artísticas e criativas (FERREIRA; RAIMUNDO, 2014) tem conseguido alçá-las a uma condição de maior visibilidade e status social e profissional, gerando mais informação sobre suas

particularidades e reduzindo os preconceitos que historicamente acompanharam as carreiras artísticas.

Ainda assim, Sidinei (29, DAN) vivenciou um percurso bem mais conturbado em relação aos demais entrevistados. Sempre esteve envolvido com artes na escola e contou com apoio familiar até sua primeira apresentação pública de maior expressão, realizada no Teatro do Movimento, na UFBA, em 2003.

Aquele primeiro momento foi lindo, mas quando perceberam que eu estava querendo seguir a carreira naquilo, aí começaram os vetos. Todos os decretos possíveis e os contingenciamentos terríveis: 'Você não vai fazer curso de teatro. Você não vai e acabou!' (SIDINEI, 29, DAN).

A partir daí, as restrições de apoio financeiro e as ameaças para que saísse de casa cresceram na mesma proporção que sua dedicação à dança aumentava. A postura do pai refletia uma série de preconceitos e preocupações em relação às escolhas do filho, mas que terminaram por ter um efeito contrário ao desejado, pois fez com que Sidinei passasse ainda mais tempo na escola e nos cursos de formação, para evitar a presença no ambiente familiar.

A busca por aprofundamento e a dedicação à formação artística entre os jovens entrevistados se acentuaram nas etapas finais do ensino médio. Tal momento costuma ser marcado por tensões diversas relativas às dúvidas sobre interesses, competências, oferta de cursos, mercado de trabalho, capacidade de custeio da formação e, também, receptividade e possibilidade de apoio por parte do grupo familiar.

Os dois jovens que ingressaram no CEEP tiveram experiências bem distintas. Ismael (30, MUS) e Diego (29, MUS) escolheram seus cursos por razões distintas; o primeiro havia iniciado a Licenciatura em Música e buscava uma ampliação de repertório com o curso técnico em Regência. O outro já estava tocando profissionalmente, mas sentia necessidade de uma educação musical mais sistemática e formal.

Sidinei (29, DAN), Iara (27, DAN) e Lia (26, DAN) também se submeteram à seleção para o curso técnico em dança, ao final do ensino médio. Os dois primeiros também haviam tentado o exame vestibular para Letras e Enfermagem, respectivamente, mas não foram aprovados, ao contrário do que acontecera no processo seletivo para a Escola de Dança da Funceb. Lia (26, DAN) ainda não sabia o que desejava cursar no ensino superior e decidiu investir no curso técnico em dança. Sidinei (29, DAN) começou a enfrentar resistência desde o momento em que o pai soube da sua aprovação, mas, gradativamente, foi conquistando um outro importante apoio, da sua prima.

A exceção foi essa minha prima, mãe de criação. Ela trazia do trabalho dela apostilas do Sartre-COC, do filho da patroa, do neto de não-sei-quem, da colega de não-sei-quem. Foi nesse momento que ela disse para eu fazer o que quisesse, contanto que eu tivesse uma formação acadêmica. Ela queria que eu tivesse uma formação acadêmica. Ela começou a mudar. Talvez ela tenha pesquisado dança na universidade e começou a entender um pouco disso. Mas aí ela começou a me apoiar. (SIDINEI, 29, DAN).

No caso do ingresso na Kabum, os jovens entrevistados não sofreram pressões familiares por escolherem participar de cursos que não eram técnicos no sentido estrito da concepção e, portanto, não forneceria certificações oficiais. Carina (26, FOT) e Larissa (23, FOT) começaram sua formação na escola apenas ao final do ensino médio, enquanto Murilo (27, VID) e Maria (27, VID) ingressaram ainda durante o último ano da educação básica.

No setor artístico, o investimento em formação tem se sobressaído como um fator importante para a obtenção de apoio e reconhecimento por parte dos pais, uma vez que denotaria compromisso e seriedade num campo normalmente marcado pela informalidade. Iara (27, DAN) pontua que o ingresso na EDF fez com que sua relação com a dança adquirisse outro status no interior da família:

Minha família passou a ter um entendimento maior de arte assim, depois que eu entrei para poder fazer dança na Funceb. Mas até então, não... Na minha família, meu tio nunca foi me assistir; minha primas, só lembro dela ter ido me assistir umas duas vezes, três vezes. Fora isso, a minha família, o entendimento que tem artístico é carnaval. Não tem mais nada assim... E que artista tem dinheiro... Minha família acha que eu tenho dinheiro.

Diego (29, MUS) recorda que o ingresso no CEEP, paralelamente ao momento em que começou a ser remunerado de forma mais constante, foi uma importante resposta para amenizar as preocupações e desconfianças da família em relação à trajetória profissional que começava a trilhar.

Teve, justamente, a pressão inicial. Porque você está ali e vê a realidade, que é complicada, e continua até hoje. Mesmo para meus amigos, alguns contatos que eu vejo que tiveram oportunidades melhores, ainda estão procurando outros caminhos e estão se queixando. (DIEGO, 29, MUS).

Ainda assim, o investimento num curso de formação de nível superior, muitas vezes, é marcado por um nível mais elevado de tensionamento com as famílias, mas também pode trazer algum alento, respaldada pela ideia de seriedade que as instituições formadoras outorgam, especialmente nas universidades públicas.

Para alunos oriundos das classes populares, as possibilidades de ingressar no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio tem se ampliado, devido à existência de um maior número de cursos preparatórios (pré-vestibulares populares ou

oferecidos gratuitamente pelo estado, como o programa Universidade para Todos, na Bahia) e do aumento do número de vagas e de mecanismos de acesso a instituições formadoras (cotas sociais e raciais, expansão das universidades públicas, Prouni e Fies).

Todos os nove entrevistados ingressaram no ensino superior, embora, à exceção de Ismael (30, MUS), tenham adiado por algum tempo seus processos de entrada. Larissa (23, FOT) concluiu o ensino médio bastante cedo, aos 16 anos, e foi estimulada pelos pais a adiar a entrada num curso universitário, por a considerarem ainda imatura para a escolha, ao mesmo tempo em que apoiaram seu ingresso na Kabum, por reconhecerem seu interesse pela fotografia. As mães de Maria (27, VID) e Carina (26, FOT), apesar da preocupação com a busca por um emprego com “carteira assinada”, comemoram bastante quando as filhas ingressam no BI – Artes, numa universidade federal.

Lia (26, DAN) contou com o apoio da mãe em suas diferentes experiências de formação, embora esta demonstrasse preocupação com que a filha encontrasse uma profissão que oferecesse maior segurança.

Foi por isso que eu resolvi fazer Psicologia. Ter outra profissão que não fosse a dança, uma graduação que não fosse a dança, mas minha mãe também queria que eu fizesse faculdade de dança, na UFBA. Só que como eu já tenho a Funceb... é mais ou menos, praticamente o mesmo conhecimento, né? Na UFBA é mais teoria, aqui tem teoria e tem a prática. Então é melhor... (LIA, 26, DAN).

Ainda assim, conta com o reconhecimento e apoio familiar, inclusive de uma tia que foi dançarina.

Minha tia é superfeliz com minha escolha. Ela mora na Bélgica hoje. Ela até queria que eu fosse pra Bélgica, só que aí eu não queria no momento largar tudo pra poder viajar... mas sem problemas familiares, a minha família sempre apoia esse processo. Acham até lindo de ver. (LIA, 26, DAN).

Iara (25, DAN) viveu um dilema ainda mais intenso, já que, ainda durante a formação na Funceb, iniciou uma graduação em Enfermagem, área na qual a mãe e outras mulheres da família trabalharam. Recebia uma pensão pela morte do pai que custeava seus estudos numa instituição privada. Ao mesmo tempo em que fazia o curso técnico, foi se envolvendo cada vez mais com os bastidores da produção cultural. Recorda como foi difícil optar pela dança e enfrentar a reação da mãe, que dizia: “*Mas por quê? Você vai dançar!?! Você não vai ter dinheiro! Você tem que ter dinheiro. Você tem que pensar nas coisas.*” As dificuldades de financiamento dos estudos, com o fim da pensão, e a sua determinação parecem ter convencido a mãe, permitindo que a filha concluísse a formação na Funceb e depois ingressasse no BI – Artes, na UFBA.

Murilo (27, VID) foi outro jovem que abandonou um curso que teoricamente ofereceria uma inserção profissional mais segura. Durante o último ano de atividades na Kabum, iniciou uma graduação em Ciências da Informação. Sua decisão de abandonar a formação na área de informática foi compartilhada com o pai e a tia, que financiava parte da mensalidade.

A gente teve uma conversa sobre minha decisão, quando eu já tava no segundo semestre. Já sabia, por exemplo, que depois do primeiro semestre já tinha muitas oportunidades de estágios remunerados, muito bem remunerados, assim, mais de um salário mínimo. Então, o pessoal ficou meio balançado com essa minha opção, porque era uma área promissora do ponto de vista financeiro. (MURILO, 27, VID).

Consegui apoio familiar, especialmente quando anunciou o interesse em fazer um curso numa universidade pública, o BI – Artes, na UFBA.

A continuidade dos estudos, especialmente quando realizados numa universidade pública, garantiria aos jovens uma salvaguarda moral e a conquista do respeito familiar, graças ao status da instituição e ao prolongamento que as trajetórias escolares dos filhos apresentam em relação a dos pais.

Algumas experiências profissionais precoces acompanhadas de remuneração também funcionam como “amortecedores” das eventuais pressões exercidas pelos pais. Alguns dos entrevistados, como Diego (29, MUS), Lia (26, DAN) e Murilo (27, VID), conseguiram os primeiros cachês ainda durante as etapas iniciais de formação. Diego reconhece que o surgimento das primeiras remunerações permitiu que seus pais reduzissem as preocupações com relação ao seu envolvimento crescente com a música.

Num setor marcado pela informalidade e intermitência dos vínculos, é um desafio para os jovens provarem que suas escolhas são “sérias” e viáveis. Uma primeira grande prova, de caráter profundamente existencial, se dá no desafio de superar a tensão entre a obrigação moral com a família e a manutenção de uma fidelidade ética a si mesmo e às próprias escolhas. Tal desafio coexiste com outras duas provas familiares que parecem estar ligadas a essa necessidade de “comprovação”. As primeiras estão relacionadas ao ingresso em instituições formadoras reconhecidas e/ou legítimas para a certificação das experiências dos filhos. As segundas se referem à necessidade de construir uma resposta às expectativas de que tenham a “carteira assinada”.

Considerando a fragilidade de outros suportes institucionais, como os da escola (e suas crises de sentido) e do trabalho (marcado pela instabilidade e precarização), a família adquire um importante status enquanto lugar de refúgio e de segurança para jovens que enfrentam percursos cada vez menos lineares e previsíveis na transição para a vida adulta. Assim, a

instituição familiar ainda ocupa um lugar central na vida social da juventude, não obstante as mudanças ocorridas nas relações de autoridade entre pais, mães e filhos e a crescente influência dos pares na socialização dos jovens.

Entre os nove entrevistados havia um traço comum: a vivência em núcleos familiares compostos por poucos membros. Por outro lado, apenas três famílias eram formadas pelo arranjo mais convencional, composto por mãe, pai e os filhos coabitando o mesmo lar. Somente dois jovens, Ismael (30, MUS) e Murilo (27, VID), vivem relações conjugais que implicam a coabitação com as companheiras. Há ainda o caso de Carina (26, FOT), que após a morte da mãe assumiu a função de arrimo de família, sendo a principal responsável pelo cuidado com a irmã mais nova.

Essa relação de proximidade e, muitas vezes, de interdependência implica inúmeras tensões. Segundo Gonçalves e Coutinho (2008), os jovens muitas vezes vivenciam conflitos entre uma família idealizada – “ela é tudo”, símbolo de união e paz – e outra, real, marcada pela falta de diálogo e interdições, não apenas naqueles momentos críticos de definição de escolhas escolares ou profissionais, como foi visível na trajetória de Sidinei (DAN, 29).

As famílias aparecem como merecedoras de retribuição pelo apoio material e afetivo recebido, gerando uma espécie de “dívida moral” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011) para os jovens. Por acompanharem os desafios inerentes aos processos de inserção no mundo do trabalho, os familiares também não deixam de experimentar sentimentos ambíguos de orgulho e preocupação, de apoio e resistência.

Assim, a família pode oferecer alguns dos mais importantes suportes (MARTUCCELLI, 2007a) aos processos de individuação e de construção de projetos de formação, por acompanhar os filhos de maneira próxima e continuada. A falta ou a fragilidade dos suportes familiares pode ser compreendida como uma das mais decisivas variáveis que explicariam as diferentes trajetórias profissionais dos jovens.

4.3 SOCIALIZAÇÃO NOS ESPAÇOS DO BAIRRO E DA IGREJA

As experiências de socialização familiar não se dão em contextos descolados do local de moradia e das vivências transcorridas no bairro, na igreja e em outros espaços contíguos. A presença e as formas de uso do espaço público, a oferta de equipamentos de lazer e cultura, a atuação de grupos políticos, religiosos e culturais, bem como a proximidade ou a distância de outras áreas da cidade criam possibilidades diversas de vivenciar o cotidiano e as relações com as artes.

Nasce-se e vive-se num bairro, embora raramente a vida se desenvolva confinada nos limites desse espaço. Como salienta Alexandre Almeida (2011, p. 2),

[...] o bairro não é apenas uma demarcação territorial que divide a cidade – servindo para delimitar os espaços urbanos e o controle administrativo dos serviços públicos e municipais – mas, antes de tudo, o bairro é a própria constituição de uma cidade, onde os moradores que nele habitam se identificam, se sociabilizam, criam laços afetivos e sentimentos de pertencimento. No bairro se percebem rituais, práticas habituais, hábitos, e tradições.

Nos bairros populares de Salvador, as experiências de vida são muitas vezes restringidas pela violência e dificuldades materiais que se expressam nas limitações de mobilidade, nas barreiras simbólicas e materiais (geográficas e financeiras) ao acesso mais democrático a serviços e equipamentos culturais. Como a maioria das grandes cidades brasileiras, as zonas centrais tendem a concentrar a maior parte da oferta de instituições culturais e de formação (teatros, museus, galerias, escolas de arte⁷⁰ etc.).

Especialmente na adolescência, emerge a possibilidade de estender os círculos de convivência para além de contextos mais normatizados como os da família e da igreja, e de que os deslocamentos para outros espaços da cidade sejam ampliados e que levem à incorporação de um número cada vez maior de referências nas experiências socializadoras e de sociabilidade. No entanto, numa cidade econômica e espacialmente segregada como Salvador, as experiências vividas tendem a ser também bastante desiguais.

Entre os entrevistados, Larissa (23, FOT) foi a jovem que viveu mais distante geograficamente do centro de Salvador. Desde que nasceu, mora em Itinga, um bairro bastante populoso e estigmatizado pela violência, que faz fronteira com Salvador. “O *meu bairro, tipo assim, ele não era muito explorado, era meio deserto, não tinha muitas coisas, então eu só tinha uma vizinha, que ia para minha casa brincar.*” De família evangélica, pôde

⁷⁰ As três instituições de referência para a pesquisa (Kabum, EDF e CEEP) estão localizadas em regiões centrais da cidade. As duas primeiras estavam instaladas em prédios contíguos, enquanto a escola de música não dista mais do que dois quilômetros das outras.

experimentar participar de algumas atividades culturais na igreja, como dança, canto e violão. Apesar dessa experiência restrita de socialização em Itinga, ela pôde viver outras experiências mediadas pela família na capital. *“Eu moro lá, mas eu não sei de nada. Eu sei mais coisas de Salvador do que de lá. Eu não participo de coisa lá não. Eu vivo mais aqui em Salvador.”*

Outras duas jovens, Carina (26, FOT) e Maria (27, VID), nasceram e vivem no Subúrbio Ferroviário, tregião ambém bastante distante do Centro de Salvador. Apesar da condição socioeconômica mais limitada, Maria pôde desfrutar mais da vida social dos bairros em que viveu (Mapele, Lobato e Paripe), mesmo reconhecendo e se inquietando com a limitada oferta de atividades culturais e de lazer, como pontua:

Onde eu moro é muito fraco. Lá tem uma igreja que o pastor até falou comigo: ‘Maria, quando você quiser fazer alguma atividade, pode fazer.’ Eu fico desesperada, porque é fraco demais. E aí eu vejo um monte de menino que deveria estar fazendo alguma coisa, mas lá é muito fraco. (MARIA, 27, VID).

Durante a adolescência, começou a circular mais pelo bairro, ir à praia com colegas, até que conheceu alguns projetos sociais implantados na região.

Carina (26, FOT) vive na mesma casa onde nasceu, em Plataforma, e até o final da adolescência teve uma vivência social basicamente ligada à igreja, aos parentes e vizinhos de rua. *“Não tinha muito essa relação de tá saindo, de tá participando das coisas que tavam acontecendo no bairro... Existia, mas eu não conhecia, não participava.”* No segundo ano do ensino médio, foi estudar em um colégio do Centro da cidade e logo depois ingressou na Kabum, o que considerou uma grande abertura em termos de conhecimento da própria cidade.

A Liberdade, conhecida como o bairro de maior população negra de Salvador, também é marcada pela tradição de manifestações culturais, sendo berço de diversas escolas de samba, grupos de samba junino e de alguns dos principais blocos afros da cidade, como o Ilê Aiyê. Ismael (30, MUS), Diego (29, MUS) e Iara (25, DAN) viveram na região e no seu entorno e reconhecem o papel do bairro para sua formação enquanto músicos, como sinalizado: *“A questão cultural, musical ali é forte. Tem toda a dimensão ali... Você vê, a Liberdade tem o Ilê Aiyê, tem outros grupos culturais e blocos, e diversos movimentos. Tem algumas escolas que têm a questão da fanfarra, que é forte também.”* (DIEGO, 29, MUS).

Diego (29, MUS), mesmo não participando diretamente de atividades formais de aprendizagem nas práticas musicais do bairro, destaca o clima que reverberava. Sua iniciação musical se deu sobretudo na relação com colegas de rua. Em seu discurso predomina a ideia de que seu encontro com a música foi marcado pela casualidade e pela despreensão presentes nas relações de sociabilidade. Na adolescência recorda que foi influenciado pelo que ele

chama de “cultura de massa”, particularmente o forró universitário, que fazia sucesso na época. Começou a assistir alguns shows de vizinhos que tocavam em bares e casas de espetáculo. Assim, ele e alguns colegas se animaram com a possibilidade de tocar em uma banda e criaram seu próprio conjunto, aprendendo informalmente nas trocas de experiências e utilizando revistas especializadas que traziam músicas cifradas.

O outro músico, mesmo criado e musicalmente formado no interior de igrejas evangélicas, também reconhece a importância de ter vivido na Liberdade: “*É um bairro musical muito forte, muito forte tanto no sentido religioso cristão, católico, protestante, quanto do candomblé, do Ilê Aiyê que é do Curuzu, que é muito próximo.*” (ISMAEL, 30, MUS).⁷¹ Sua iniciação musical, apesar de fortemente influenciada pela sua congregação religiosa, que investia na formação de crianças e jovens, extrapolou o espaço da igreja, trocando informações e tocando com colegas diferentes gêneros musicais, como rock, MPB, soul e sertanejo.

Iara (25, DAN), que vive na Liberdade desde os oito anos de idade, mesmo considerando que teve uma infância relativamente reclusa, pôde participar de cursos de dança afro, de desfiles carnavalescos promovidos por blocos afros, como o Muzenza, e ainda formar um grupo de pagode com as primas.

As experiências vivenciadas no bairro, mesmo para quem não participou tão diretamente das práticas artísticas, parecem contribuir para a criação de um ambiente de familiarização e de presença difusa de referências culturais, além de salientar a força que a matriz afro-brasileira tem na vida cultural da cidade.

Lia (26, DAN) e Sidinei (30, DAN), que viveram em bairros predominantemente habitados pela classe média, trazem menos marcas de vivência nas ruas. Os dois também não tiveram experiências religiosas mais intensas, mesmo sendo de famílias originalmente católicas. Ela cresceu em Nazaré, bairro central e bastante movimentado pelo comércio, escolas e rotas de ônibus; já ele passou a infância e adolescência no Rio Vermelho, embora também transitasse pela Chapada, bairro popular onde sua mãe vivia. Essa dupla inserção e sua origem social muitas vezes produziam contrastes: “*Eu já me achava estranho naquele lugar, porque a classe social era diferente, eu percebia que havia uma diferença. Talvez eu que me colocasse nessa diferença também. Aí surgia um grupo naquele momento.*” Apesar

⁷¹ Reis (2012), em sua tese intitulada *Sonhos, incertezas e realizações: as trajetórias de músicos e dançarinos afro-brasileiros no Brasil e na França*, por exemplo, destaca o papel que a religiosidade afro-brasileira teve na formação dos percussionistas entrevistados, pela vivência com o ambiente festivo e musical dos terreiros de bairros populares.

dessas limitações em termos de socialização, já que se sentia pouco integrado ao seu entorno social, Sidinei (30, DAN) pôde desfrutar de algumas vantagens de viver num bairro de classe média, que ofertava boas escolas públicas e uma biblioteca.

No Nordeste de Amaralina, bairro onde Murilo (27, VID) cresceu, a música era a linguagem artística dominante no cotidiano. Ele e os colegas, algumas vezes, reuniam-se para tocar samba, como atividade lúdica e despretensiosa:

Essa arte, o samba, que é uma arte da favela, não era uma opção de vida. Quem tocava era porque gostava de tocar, não existia isso de 'vou fazer música, porque sou músico', isso como uma possibilidade de ganhar a vida. O pessoal dizia: 'Não, vou fazer isso e vou trabalhar. Acordar 5 da manhã e vou ser ajudante de obra.' Porque a maioria é assim, até hoje. No bairro, a maioria na minha rua são músicos, bons músicos, tocam muito, mas... (MURILO, 27, VID).

Além disso, assim como o bairro da Liberdade, o Nordeste é conhecido pela força da cultura de rua, de grupos de samba e pagode, além de outros ritmos. “*O reggae era muito forte e é muito forte no bairro. Eu escutava muito Bob Marley, Alpha Blondy, Jimmy Cliff, esse pessoal aí. Samba, ouvia muito Cartola, tinha uma referência de samba muito grande, Adoniran e tal.*” (MURILO, 27, VID).

A música também é uma linguagem amplamente compartilhada e tem papel fundamental nas sociabilidades juvenis. Ela faz parte da memória de quase todos os entrevistados como parte das vivências juvenis e das relações de sociabilidade, possuindo uma força semiótica ímpar, ao articular ritmo, corpo, poesia e identidades em torno de processos de fruição e produção culturais (ARROYO, 2013).

As instituições religiosas têm ocupado um espaço merecedor de destaque nos processos de formação artística contemporânea, particularmente da juventude mais pobre que vive na periferia das grandes cidades. Diferentes vertentes de religiões cristãs católicas e, particularmente, protestantes têm investido maciçamente na música como instrumento de catequese de crianças e jovens (JUNGBLUT, 2007).

No processo contemporâneo de ressignificação e reapropriação dos signos mundanos pelas instituições religiosas, é possível encontrar expressões musicais diversas e inusitadas como o *funk*, *hip hop*, *reggae* ou *forró*. Os chamados “ministérios” – organizações artísticas criadas no interior das igrejas e formadas eminentemente por jovens –, conquanto tenham objetivos claros de evangelização, têm se tornado importantes espaços de iniciação não apenas na música, mas também em balé e teatro (FARIA; SILVA; CARNEIRO, 2012).

Larissa (23, FOT) e Ismael (30, MUS), ambos evangélicos, viveram experiências de iniciação artística no interior de igreja. Ela desde cedo integrou grupos de dança, teatro e coral

na Igreja Batista, e também aprendeu a tocar violão aos treze anos de idade. Ismael pôde participar por mais de quinze anos de grupos e atividades diversas de musicalização e de construção de referências musicais. *“Na nossa igreja também, assim, especificamente, iam muitas bandas, e a gente acabava vendo aquelas bandas, e aquela rotatividade de pessoas, aquela musicalidade, então a gente gostava muito disso.”* (ISMAEL, 30, MUS).

Carina (26, FOT) também pôde participar de apresentações musicais e de teatro na igreja, mas também reconhece que sua filiação religiosa, em alguns momentos, operou como elemento limitador de acesso a outras iniciativas e eventos culturais do bairro.

Morar próximo ao Centro da cidade, como nos casos de Lia (26, DAN) e Iara (27, DAN), permitiu acessar diferentes instituições formadoras, como o Sesc e o Balé Folclórico. Em outros casos, foram as igrejas que contribuíram para isso, já que gratuitamente ofereciam uma estrutura (professores, instrumentos, espaços para prática e apresentação) que dificilmente encontrariam em outros espaços do bairro.

A cultura tem sido uma força mobilizadora de apropriação da cidade. Todos os jovens entrevistados, de algum modo, puderam atravessar as fronteiras das suas comunidades de origem e ampliar seus capitais culturais por meio do acesso a diferentes circuitos de produção cultural da cidade.

Mediados pelas famílias, como já assinalado na seção anterior, ou por projetos sociais e pelas escolas profissionalizantes, os jovens artistas adquiriram outro status em seus ambientes de origem. Alguns, como Maria (27, VID) e Carina (26, FOT), conseguiram converter esses ganhos em implicações diretas com suas comunidades de origem, envolvendo-se em projetos socioculturais, como as ações desenvolvidas pelo Coletivo Cutucar e pelo Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio.

Essas experiências de socialização artística conferiram aos jovens uma condição de transformação de seus universos de referência, que mesmo sem produzir mudanças significativas em termos de mobilidade socioeconômica, geraram mudanças pessoais – com a ampliação cultural e o alargamento dos projetos de vida – e sociais, com a aquisição de novos status e de reconhecimento entre seus pares.

4.4 A SOCIALIZAÇÃO EM PROJETOS SOCIAIS

A experiência de participar de projetos sociais nos bairros periféricos de muitas cidades brasileiras tem desempenhado importante papel na ampliação de repertórios

socioculturais, através da mediação do acesso às artes e a espaços culturais mais amplos, em concomitância com a experiência escolar (NOVAES, 2006; SPOSITO, 2008).

Se a escola formal muitas vezes apresenta limites para promover a formação artística de seus estudantes, em alguns contextos, como o de Salvador, os projetos sociais podem ter papel decisivo nos processos de iniciação artística de adolescentes e jovens. Em uma investigação realizada com dançarinos(as) e percussionistas baianos que atuavam em Salvador e/ou na França, entre os anos de 2010 e 2012, Reis (2012) identificou que praticamente todos os sujeitos estudados foram formados em projetos mantidos por ONGs – em sua maioria ligadas a blocos afros – ou em grupos culturais (folclóricos e bandas), o que chama atenção para o papel que tais instituições tiveram para a formação artística.

Hoje, as linguagens artísticas tornaram-se quase um “lugar comum” nas propostas e práticas de projetos sociais voltados para a juventude. A identificação acrítica entre os termos *juventude*, *projeto social* e *arte* muitas vezes contribui para a banalização dessa complexa relação, ora reduzindo a arte a uma função instrumental, ora aproximando-a de lenitivo para os mais diversos problemas que afligem este grupo social.

Diante das lacunas nas ações públicas de formação nas áreas da educação e da cultura e das diversas expressões das desigualdades sociais, as organizações não governamentais (ONGs) passaram a ocupar um lugar importante na oferta de atividades educativas para jovens de classes populares, desde o final da década de 1980, criando uma rede de formação paralela à escola, que é muito diversa em termos de infraestrutura, qualificação dos educadores, duração e objetivos. As propostas vão desde projetos em que a arte é utilizada como “passatempo”, estratégia pedagógica ou recurso de sensibilização, de ampliação dos sentidos estéticos e de promoção do autoconhecimento (FERNANDES; CUNHA; FERREIRA, 2004) até cursos com pretensões explicitamente profissionalizantes, como é o caso da Kabum.

A partir da década de 1990, as ONGs estreitaram relações com o Estado, envolvendo-se em ações de formação e qualificação profissional, muitas vezes articuladas a programas governamentais como o Capacitação Solidária, o Consórcio Social da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).⁷²

⁷² O programa Capacitação Solidária foi criado em 1996, pelo Governo Federal, com o objetivo de ofertar cursos de formação e capacitação para jovens de 14 a 21 anos, em situação de pobreza, nas periferias das maiores cidades brasileiras. A execução dos cursos era produto de parcerias com organizações da sociedade civil, empresas e agências internacionais de desenvolvimento. Os Consórcios Sociais da Juventude foram promovidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e também tinham o objetivo de promover a qualificação social e profissional de jovens. Uma peculiaridade do programa era a articulação em rede, já que ele era organizado por conjuntos de no mínimo dez entidades, movimentos sociais ou organizações da

Segundo Sposito (2008, p. 90), a juventude das classes populares tem-se tornado alvo de um duplo processo de formação, pois “de um lado, observa-se a expansão da escolaridade em condições precárias; de outro, uma intensa disseminação desse tipo de ação não escolar, para os mesmos jovens que vão para uma escola degradada”. Raramente os projetos conseguem estabelecer relações mais estreitas com a escola, ainda que muitos deles exijam como contrapartida para a participação de suas atividades a obrigatoriedade da frequência à escola.

Dentre os jovens pesquisados, até o ingresso nos cursos de formação profissionalizante em artes, Ismael (30, MUS), Larissa (23, FOT), Carina (26, FOT) e Murilo (27, VID) não tiveram qualquer experiência com projetos sociais, mesmo vivendo em bairros com oferta de iniciativas ligadas ao esporte ou às artes.

Diego (29, MUS) nunca integrou regularmente um projeto social, mas teve experiências marcantes na sua formação advindas de iniciativas voluntárias. A primeira foi com um professor que ministrava aulas para jovens do bairro por preços simbólicos, com quem aprendeu os primeiros fundamentos de teoria musical. Algum tempo depois, participou de algumas atividades em um curso livre oferecido pelo governo estadual, dentro de um programa de incentivo às filarmônicas.

Já os outros entrevistados tiveram experiências duradoras e decisivas no interior de projetos sociais. O ingresso de cada um se deu em diferentes momentos da vida, assim como vivenciaram propostas formativas diversas em termos de concepções pedagógicas, qualificação dos educadores e duração.

A participação em projetos sociais, seja na condição de público-alvo das ações formativas, do engajamento voluntário ou, ainda, como trabalhadores, muitas vezes permite que os jovens construam um status diferenciado nas comunidades e grupos que integram. Tais vivências possibilitam ganhos significativos em termos de construção de identidades e de habilidades artísticas e políticas, de acesso a novas redes sociais e espaços da cidade, de inserção no debate sobre direitos sociais etc. (SILVA SOBRINHO, 2012).

Maria (27, VID) é uma das jovens cuja inserção em projetos sociais produziu transformações significativas em sua trajetória. Aos 13 anos começou a fazer aulas de dança

juventude legalmente constituídos. Os Consórcios eram organizados em torno de três eixos: geração de postos de trabalho formais e de renda; preparação para o primeiro emprego; e articulação com a sociedade civil. Por fim, o ProJovem foi criado em 2005, com objetivos gerais e públicos semelhantes aos anteriores. “Em 2007, o ProJovem se ampliou e diversificou em quatro modalidades baseadas na unificação de diferentes programas e projetos sociais: o ProJovem Trabalhador; o ProJovem Campo; o ProJovem Adolescente; e o ProJovem Urbano, que mantém as principais diretrizes do programa” (LARANJEIRA et al, 2012, p. 20), que garantia a certificação escolar de conclusão do ensino fundamental.

numa associação, em Paripe, bairro onde mora desde os 12 anos de idade. Depois, aos 15, ingressou no seu primeiro projeto social, o Agente de Desenvolvimento Comunitário, ligado a uma fundação estadual, que formava jovens para atuar como mobilizadores e multiplicadores de ações socioculturais com linguagens como poesia, teatro e fotografia, além de sensibilizá-los para temáticas como sexualidade e identidades. *“Era um projeto para trabalhar na comunidade. E a partir daí que tudo despertou, que veio meu interesse pela arte, tudo. Eu era meio desligada, odiava ler, essas coisas”* (MARIA, 27, VID).

Foi através do projeto que pôde ampliar significativamente a sua relação com a vida cultural da cidade, conhecer o circuito de arte, especialmente o gratuito ou de baixo custo. Ao mesmo tempo, se processava uma mudança interior, no sentido de ressignificar sua relação com seu próprio corpo, sua condição feminina e racial.

Aos 17 anos, Maria (27, VID) pôde expandir ainda mais sua formação artística, dessa vez participando de uma oficina de vídeo ofertada pela Casa Brasil, um projeto localizado num bairro vizinho. Foram os educadores desse projeto que a estimularam a fazer a seleção para a Kabum.

Depois disso, desde seu ingresso na Kabum até hoje, Maria (27, VID) construiu uma relação estreita com a Cipó, ONG que mantinha a escola. Após a conclusão do curso de vídeo, a maior parte das suas experiências profissionais continuou ligada à instituição, que atuou como contratante ou mediadora para outros trabalhos, reforçando a condição de suporte decisivo que as organizações do terceiro setor tiveram na formação e inserção profissional e na construção de sua rede de contatos.

O papel formativo dos projetos sociais também foi decisivo na vida dos três jovens da área de dança, permitindo o acesso a experiências de iniciação artística que são relativamente limitadas para uma parte expressiva da população. Lia (26, DAN) foi a jovem que mais precocemente iniciou suas experiências de formação. Aos 6 anos de idade ingressou em um projeto voltado para a dança, mantido pelo governo estadual, por meio da Sudesb, instalado no mesmo bairro onde morava. Naquele momento já realizava pequenas apresentações em espaços públicos. Dois anos depois já estava integrando as atividades de formação do Balé Folclórico Júnior, voltado para as linguagens do balé e da dança afro, por indicação de uma tia, que fora dançarina da instituição.

Aos 15 anos, ingressou em outro projeto, o Balé da Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac), que tinha uma proposta mais estruturada de manutenção de um corpo permanente de dançarinos, oferecendo uma bolsa mensal e vale-transporte para os integrantes. Os três projetos tinham em comum propostas educativas focadas mais diretamente na

performance do que em processos de formação cultural e política, o que caracteriza muitas ações socioeducativas voltadas para crianças e adolescentes. Aos 18 anos, quando deixou de fazer parte da companhia ligada à Fundac, Lia (26, DAN) contava com aproximadamente 12 anos de educação e prática em dança, construindo um expressivo capital corporal⁷³ em termos de técnicas, algo que normalmente só acontece com públicos das camadas médias ou altas, que podem acessar as escolas particulares de dança e, sobretudo, de balé.

Iara (25, DAN), aos 9 anos de idade, começou a participar de uma oficina de dança afro, num centro cultural da Liberdade. O projeto também era mantido pelo governo estadual e oferecia, ainda, atividades de capoeira e teatro. Durante essa experiência, seu professor, Raimundo, promoveu sua aproximação com o bloco Muzenza, no qual dançou por três anos no Carnaval.

Por volta dos 13 anos, migrou para outro projeto, localizado no Sesc, no qual permaneceu por mais quatro anos. A instituição possuía uma proposta mais estruturada, que oferecia não apenas aulas de balé e afro, e também mantinha um grupo profissional de dança folclórica. Também promovia a montagem e a apresentação de espetáculos em espaços públicos, oferecendo uma bolsa mensal aos jovens dançarinos, além de ter possibilitado que conhecesse e estudasse com importantes profissionais da dança afro do estado. Pôde integrar as aulas do grupo folclórico, composto só por adultos, que ampliaram seu universo de referências, aproximando-a da Escola de Dança da Funceb.

O último dos jovens, Sidinei (29, DAN), ainda durante sua participação em um projeto de formação artística no contraturno escolar, foi estimulado por um dos educadores a conhecer o Liceu de Artes e Ofícios, onde ingressou por volta dos 15 anos de idade. Na instituição, além de receber uma bolsa mensal, pôde contar com uma estrutura adequada e ampliar significativamente seu repertório artístico.

As pessoas tinham roupa de dança, tinham tudo isso, e eu cheguei naquele lugar e não sabia. Quando eu entro no Liceu de Artes e Ofícios eu começo a entender alguns princípios das danças populares brasileiras e da dança moderna, especificamente a dança afro-brasileira. (SIDINEI, 29, DAN).

Matriculado apenas no curso de iniciação à dança, também teve acesso a outras oficinas. *“Além de ter cursos específicos de iniciação em cada linguagem, tinham integrações. Então, nosso queridíssimo maestro Sérgio Souto, temos uma das maiores*

⁷³ Capital corporal se refere a um tipo de capital que inclui a aprendizagem e incorporação de conhecimentos e técnicas corpóreas compreendidas com legítimas em determinado campo, como o de determinados esportes ou áreas da dança (BOURDIEU, 1983b).

educadoras musicais, que é Kitty Canário. E Marilza Oliveira, que eu digo que é uma mãe para mim atualmente.”

Ao sair do Liceu, começou a desenvolver voluntariamente oficinas de dança, numa associação do bairro do Engenho Velho da Federação. Na sequência, pôde fazer algumas aulas gratuitas na Escola de Dança da UFBA, com João, um professor que viria a ser uma das suas principais referências.

Aí fiz aula com ele e ele me apresentou e ficou mais do meu lado. Eu digo que ele é o meu pai nesse sentido, porque a partir daquele momento ele começou a introduzir umas questões mais técnicas, começou a propor leituras, questões mais teóricas sobre a dança, do conhecimento de corpo mais amplo... Conhecimento semiótico... que eu não entendia merda de nada naquele momento. (SIDINEI, 29, DAN).

A partir daí passou a ser colaborador desse educador em oficinas que eram realizadas em outra escola pública. Ambas as experiências como educador eram vistas por Sidinei (29, DAN) também como espaços importantes de aprendizagem e desenvolvimento artístico.

Entre os jovens que puderam ter experiências mais prolongadas em projetos sociais, como Maria (27, VID) e os jovens da área de dança, estas iniciativas aparecem como um suporte essencial na construção de habilidades artísticas, que dificilmente seriam possíveis sem elas. Foram decisivas para que pudessem construir redes sociais e um *background* essencial para ingressarem nos cursos profissionalizantes e superiores.

No caso da dança, o campo de formação para crianças e adolescentes é dominado por escolas privadas, predominantemente focadas no balé clássico, que tendem a atender determinados segmentos populacionais mais privilegiados economicamente. No caso da área de audiovisual, o custo dos equipamentos e a existência de profissionais qualificados nessa linguagem permitiram a Maria (27, VID), a entrevistada que vivia em condições socioeconômicas mais difíceis, experimentar uma iniciação rica não apenas na área de vídeo, mas também de ampliação significativa do seu repertório cultural e de perspectivas de futuro. Segundo ela, essa mudança ficava evidente quando reencontrava os colegas do bairro com quem viveu a adolescência, que estavam casados ou com filhos e trabalhando em atividades menos qualificadas e ouvia: *“Da galera, Maria foi a única que tomou um rumo.”*

A despeito dos efeitos positivos, a presença de projetos em territórios quase sempre marcados por maiores limitações estruturais também gera alguns “efeitos colaterais”, como a produção de tensões entre os chamados “jovens de projeto” (NOVAES, 2006) e os que não estão engajados. Além disso, muitas iniciativas são criadas em condições precárias em termos de estrutura e qualificação dos recursos humanos, replicando a ideia de “projetos pobres para pobres” (SPOSITO, 2007), o que pode resultar numa limitada experiência de formação ou

capacitação profissional para os jovens ou a incorporação deles como mão de obra mal remunerada (NOVAES, 2006; SILVA SOBRINHO, 2012).

Murilo (27, VID) teve uma breve experiência de trabalho em uma ONG e teceu algumas críticas à forma como era remunerado.

Você via que a realidade da remuneração era outra e que o trabalho era o mesmo, eu comecei a me questionar: 'Não, não tá certo isso aí'. A gente tá prestando um trabalho profissional, de profissional, e tá ganhando como uma experiência, como um aprendiz, eu acho que tem algo errado nessa lógica de teoria e prática.

Além disso, percebia que até mesmo entre formadores existiam concepções que reforçavam a condição de estigma que acompanha o público-alvo de muitos projetos. “*É um pouco meio que estereotipado, até por umas falas meio soltas, despreziosas, mas com essa carga de estereótipo, tipo 'são jovens favelados, que não têm oportunidade de vida, de crescimento, estado de vulnerabilidade social etc'.*” (MURILO, 27, VID).

4.5 A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

As trajetórias de escolarização dos entrevistados foram marcadas basicamente por dois padrões. Sidinei (29, DAN), Lia (26, DAN) e Maria (27, VID) realizaram todas as etapas da educação básica em escolas públicas. Já os demais jovens cursaram os anos iniciais em escolas particulares de menor porte e, gradativamente, foram migrando para colégios públicos, uma vez que os custos das etapas finais da educação tendem a ser mais elevados.

De modo geral, os percursos na educação básica ocorrem sem maiores percalços e descontinuidades, contrariando estereótipos recorrentes que identificam o artista como um rebelde ou dissidente escolar. Apenas Diego (29, MUS) e Maria (27, VID) relataram ter atravessado momentos de maior desinteresse pela escola, mas concluíram os ciclos escolares sem grandes problemas de desempenho. Esse quadro contrasta com dados de outra investigação realizada com dançarinos(as) e percussionistas baianos(as), entre 2010 e 2012. Reis (2012) trabalhou com um público composto por sujeitos também de origem popular, mas majoritariamente com mais de 30 anos de idade, portanto, que vivenciaram outros contextos de formação. A autora identificou que muitos percursos de escolarização foram irregulares e conturbados, além de ficarem explícitas as tensões experimentadas pelos artistas nas suas relações com a escola, marcadas por reprovações, abandonos e dificuldades de conciliar estudo e trabalho. Como resultado disso, 64,3% concluíram o ensino médio e apenas 7,1% chegaram ao ensino superior.

Mesmo com trajetórias escolares regulares, para a maioria dos nove entrevistados deste estudo as experiências nas instituições de educação formal não foram tão fundamentais em seus processos de socialização artística. Os entrevistados não fizeram muitas referências à escola como espaço de iniciação artística, o que remete às limitações que historicamente têm acompanhado não apenas o ensino de artes na educação básica brasileira, mas também a formação geral, que muitas vezes é pobre em termos de significado para os jovens.

No que se refere às experiências de socialização artística, há que se ressaltar o quão problemática tem sido a introdução de disciplina de artes no Brasil.⁷⁴ Com raras exceções, a educação artística na educação básica brasileira ocupa um lugar periférico nos currículos escolares. A instituição escolar ainda desenvolve uma ação pedagógica-cultural gutemberguiana (CANCLINI, 2008), calcada quase que exclusivamente no texto escrito, deixando de lado outras linguagens, que emergem apenas nas frestas das práticas curriculares oficiais.

O ensino de arte passou a ser componente curricular obrigatório somente em 1996, com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mesmo com os avanços, o ensino de artes ainda permaneceu quase sempre focado nas artes plásticas e visuais, em detrimento das demais linguagens (IAVELBERG, 2014).

Apesar das limitações estruturais para o ensino de artes na escola, as experiências de contato com as linguagens e práticas artísticas foram diversificadas entre os entrevistados. As lembranças, quando emergem, quase sempre se referem a atividades espontâneas e ocorridas fora do currículo formal. Larissa (23, FOT), Diego (29, MUS) e Lia (26, DAN) praticamente não recordam de vivências significativas com artes no interior da escola, nem de ações de mediação cultural feitas pela escola, como a promoção de acesso a projetos de arte-educação ou a visitação frequente a eventos ou espaços culturais.

Assistir a espetáculos teatrais é uma das práticas culturais menos frequentes entre os brasileiros (GUERREIRO, 2011), e a escola, muitas vezes, poderia ser o principal, quando não o único promotor dessa vivência. Ismael (30, MUS) estudou durante alguns anos no

⁷⁴ Historicamente, o ensino de artes na educação básica brasileira foi marcado por problemas de ordens diversas que dificultaram a consolidação do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 incluía artes no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas não como disciplina, além de não definir a competência da docência a formações específicas para o ensino de linguagens diversas (como Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). Nas décadas de 1980 e 1990, os movimentos ligados à arte-educação começam a ganhar espaço no debate educacional e a ocupar as esferas da educação formal e não formal. A nova LDB (Lei n. 9.394/96) passa a definir que o ensino da arte será componente curricular obrigatório, na educação básica (IAVELBERG, 2014). Somente em 2008, a Lei n° 11.769/08 é sancionada, definindo a música como conteúdo obrigatório, e em 2015 a Câmara Federal aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias da educação básica (BRASIL, 2015a).

Colégio Adventista, uma instituição ligada a uma congregação que tradicionalmente valoriza a formação musical, mas mesmo assim teve muito pouco contato com essa linguagem no interior da escola, que quase sempre se resumia às apresentações em datas comemorativas. Por outro lado, foi durante uma excursão promovida pela escola, na oitava série da educação básica, teve uma das suas experiências estéticas mais intensas e que contribuiu para confirmar sua “vocação” artística.

A gente foi no Teatro Vila Velha assistir uma peça com a escola. Eu lembro que tinha uma banda tocando e eles faziam todos os efeitos do som, aí na hora quando o personagem tomava um tiro, o baterista tocava caixa. Eu lembro que era uma formação Power trio: guitarra, baixo e bateria. Mas eles tocavam muito. Era uma coisa que a gente ficou encantado e tal. E eu sempre falava, quando eu era garoto, que ainda uma das minhas pretensões: ‘Eu quero trabalhar com jingles, músicas pra comercial, para cinema.’ E aquilo marcou a minha vida. (ISMAEL, 30, MUS).

Já as iniciativas culturais e de lazer espontâneas, quando existentes no espaço escolar, ainda são mais comuns nas instituições públicas do que nas privadas. No entanto, segundo Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 247, grifo do autor), “[...] muitas vezes tais atividades são utilizadas como forma de *ocupar o tempo* [...] e tendem a explorar mais o campo das relações com objetivos de controle da disciplina e formação de hábitos em detrimento de potencializar relações humanas mais dignas”.

Apesar do espaço principal de produção artística na maioria das escolas ainda se dar no campo das sociabilidades e de tempo livre, a instituição escolar parece ter uma percepção limitada do seu potencial, e quando consegue dar abertura a tais iniciativas é possível envolver os estudantes. Maria (27, VID), por exemplo, lembra que sempre esteve disponível para participar dos eventos culturais da escola:

Na escola, na escolinha, eu gostava muito de dançar. Sempre que tinha apresentação me colocavam para dançar, essas coisas. Na escola de ensino médio sempre tinha gincana, apresentações... Principalmente do primeiro ao terceiro ano, eu sempre estava na frente. Tinha o grêmio, e tinha a parte que era ligada à arte e eu sempre ficava com a parte de arte. Eu sempre participei de tudo que acontecia na escola.

São justamente essas ações espontâneas que parecem constituir o espaço mais importante de produção criativa. Murilo (27, VID) lembra que nas atividades curriculares, a educação artística era quase sempre focada na pintura e, ainda assim, voltada para o conhecimento ou reprodução das obras de artistas consagrados. Por outro lado, quando migrou para a educação pública no ensino médio, recorda que era muito comum a reunião com colegas de colégio e do bairro para tocar violão, cavaquinho e cantar.

Iara (27, DAN) cursou o ensino médio num colégio particular de natureza confessional, que mesmo sendo uma instituição bastante tradicional, permitia que os estudantes desenvolvessem atividades livres de dança e teatro. Com colegas de turma pôde compor um grupo de dança que articulava sua experiência com dança afro com a das demais colegas ligadas ao balé, ao jazz e ao forró, e promovia apresentações em diferentes eventos na escola.

Sidinei (29, DAN) foi outro jovem que pôde aproveitar as aberturas dadas pelas diferentes escolas por onde passou para participar e propor atividades artísticas. Desde os anos iniciais, tem lembranças da presença da música e da dança na sua vida escolar. Até mesmo na escola de orientação religiosa em que estudou no ensino fundamental I conseguiu encontrar referências positivas:

Na verdade, a escola, apesar de ter sido um convento, e a gente ter um processo... Porque minha família é católica, eu fui batizado, e hoje eu não tenho uma religião definida. Eu tenho minhas crenças, mas não tenho uma religião definida. Então, não tinha uma limitação no sentido de não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, no sentido artístico. Então tinham os festivais da escola, os momentos em que a gente brincava em grupo. Na verdade aquela escola me fez cócegas, porque foi uma escola que me propôs pensar e fazer um monte de coisas. A partir dali eu já produzi um monte de coisas. (SIDINEI, 29, DAN).

Essa experiência inicial, nascida de forma mais espontânea, pôde ser potencializada no ensino fundamental II, quando teve a oportunidade de participar de oficinas de teatro e de dança, que aconteciam no contraturno escolar. Já no processo seletivo teve uma surpresa:

E tinha uma lista em ordem de classificação, e eu estava em primeiro lugar. E eu não entendi por que eu estava em primeiro lugar. Apesar de eu gostar muito de dança, mas eu não entendia aquele lugar. E comecei a fazer teatro dentro dessa oficina. Foi uma oficina dentro da escola. E aí, eu fazendo essa oficina durante um tempo, o diretor, que hoje é um amigo meu, que é o Jorge Alencar, grande diretor de dança, de teatro, uma pessoa respeitada. E isso foi o primeiro momento, de um professor de dança, professores de teatro, um diretor, músicos... Eu tive aula de canto também. Então, como era estar naquilo ali? Eu acho que é um marco na minha vida esse projeto, em 2003. (SIDINEI, 29, DAN).

Esse professor teve destaque também por identificar e ser um “confirmador” do seu talento artístico, e foi um suporte decisivo também por indicar outros espaços de formação, até então desconhecidos, como o Liceu de Artes e Ofícios, a Escola de Dança da Funceb e a Escola de Dança da UFBA.

No ensino médio, mudou novamente de colégio, desta vez para uma escola de grande porte localizada no Centro da cidade. Mesmo numa etapa da escolarização marcada pelo “conteudismo”, manteve ativa suas ações artísticas na nova instituição, tanto nas atividades curriculares quanto extracurriculares.

Por exemplo, o trabalho de química: eu sugeria ao meu grupo, quando a gente tinha que falar de estabilizantes e dispersantes, por exemplo, a gente falava com música e com dança, a gente fazia o figurino com material dispersante e estabilizante, os produtos que a gente usa em casa... Eu pedia à diretora para fazer um festival na escola, porque o Teixeira não tinha um festival bacana. Então, assim, eu sempre vi essa possibilidade, tanto em uma apresentação da disciplina, como extradisciplina. Eu ia para a escola aos sábados, por exemplo. A diretora abria a escola e ia. A gente tinha um grupinho na escola, de alunos da escola, mas não era uma coisa contínua, de vez em quando a gente ensaiava. Mas aí eu via essa possibilidade em todos os momentos da minha vida. Nenhum professor disse para eu não fazer. Quando um professor não queria, tinha outro que possibilitava. (SIDINEI, 29, DAN).

Algumas instituições ainda conseguem oferecer espaços, respeitar iniciativas, mesmo quando não conseguem incluir artes nas estruturas curriculares. Muitas vezes, sem uma intencionalidade explícita e apenas por dispor de um espaço – algo raro em diversos bairros e comunidades de Salvador – que permita o encontro de jovens, o compartilhamento de desejos e a construção de diferentes formas de expressão, a escola pode oferecer um suporte importante para a criação artística.

Excetuando Sidinei (29, DAN), a maioria dos entrevistados vivenciou experiências curriculares bastante restritas com as artes a partir do ensino fundamental e confirmam a tendência de as artes ocuparem um lugar gradativamente marginal nos currículos escolares à medida que se avança da educação infantil ao ensino médio. Os depoimentos apontam que as práticas artísticas são sobretudo forjadas nos intervalos das aulas, em iniciativas dos próprios alunos ou nos eventos festivos e culturais. A escola de educação básica ainda opera mais como um espaço de apresentação e divulgação das produções culturais de seus alunos ou de articulação de ações culturais extracurriculares do que especificamente de formação artística.

4.6 ESCOLHAS E EXPERIÊNCIAS NOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES E SUPERIORES

Um dos elementos que unem os sujeitos dessa investigação é o fato de terem vivido, num mesmo momento histórico, experiências de qualificação profissional em instituições de formação artística da mesma cidade. Além disso, fizeram a opção por tais cursos no final do ensino médio ou logo após a conclusão dessa etapa.

Para compreender o papel das instituições especializadas na socialização dos jovens artistas entrevistados, foram destacadas três dimensões: os processos de escolha, as experiências formativas e a participação das instituições na chancela e na mediação das trajetórias entre a formação e a inserção no mundo do trabalho, aproximando-se do

enquadramento proposto por Ferreira (2003) em sua análise sobre o papel da escola na construção de carreiras artísticas.

O ensino médio é um momento singular, mas não o único, para o direcionamento dos estudos e a escolha profissional. As experimentações prévias com artes na educação básica, na igreja ou em projeto sociais também podem ser decisivas para promover escolhas e um investimento mais intencional num curso de formação mais específico no campo artístico.

Para a maioria dos jovens é o “início” de um projeto profissional ou de vida, no entanto, para alguns – como foi o caso de muitos dos entrevistados –, significa um “aprofundamento” e uma qualificação de experiências prévias em algum campo disciplinar ou profissional.

No caso da música e da dança, o ingresso nos cursos técnicos do CEEP e da Funceb já era precedido pela submissão a processos seletivos que avaliavam os repertórios e habilidades nas áreas específicas. Mesmo na Kabum, o processo seletivo levava em consideração as experiências prévias e as habilidades dos candidatos, o que dá a esses sujeitos uma condição diferenciada em relação à maioria dos jovens em tal momento da vida.

Para Vieira (2010, p. 271), a escolha profissional é “um momento dilemático, uma vez que apela a uma avaliação de si e induz a um compromisso com o futuro”. Esse processo exige a produção de um “balanço” entre o que se tem (recursos econômicos, culturais, de informação) e as possibilidades de seguir adiante em direções diversas. Os jovens se deparam com incertezas “[...] quanto à validade da sua opção; quanto ao sentido dos estudos; quanto ao seu desempenho escolar; quanto à definição do seu futuro” (VIEIRA, 2010, p. 271).

Nesse momento da vida, o indivíduo nem sempre possui um projeto profissional bem delineado. Nesse processo, a maioria dos jovens estabelece um jogo entre os constrangimentos, as oportunidades e os recursos disponíveis, em ações nem sempre guiadas por relações de custo-benefício relativas às escolhas educacionais e de campo profissional (TROTIER; PERRON; DIAMBOMBA, 1995 apud CHAVES, 2010). Também entram em jogo as expectativas e pressões dos grupos de pares, dos educadores e colegas da escola formal e da família.

As famílias também já foram mais decisivas em seu papel de “transmissoras” de sua herança cultural para a formação de artistas. Ferreira (2003) reconhece que, hoje, a família transmitiu à escola uma importante função de chancelar, controlar e selecionar o acesso ao mundo artístico. No Brasil, além das escolas, os projetos socioculturais de caráter público ou comunitário também participam decisivamente desses processos de formação.

Alguns jovens, mesmo após o ensino médio, ou ainda nas etapas finais, têm

encontrado em cursos técnicos ou de formação livres alternativas à trajetória mais óbvia de busca pelo ensino superior. Entre os entrevistados, encontramos percursos de concomitância entre os estudos de nível técnico e superior, assim como opções por esta última formação em “detrimento” do curso universitário.⁷⁵

Para os jovens que vinham de experiências em projetos sociais (Lia, Iara, Sidinei e Maria), o ingresso nos cursos profissionalizantes se deu de forma contínua. Os três dançarinos estavam bastante envolvidos com atividades na área ao final do ensino médio. Lia (26, DAN), ao concluir esta etapa de formação, ainda tinha dúvidas em relação a qual trajetória seguir.

Saí do ensino médio com 17 pra 18 anos. Aí de lá eu comecei a fazer aulas em outros lugares, eu fiz aula no Balé Folclórico, fiz aula na Funceb também... Não sabia desse curso profissionalizante da Funceb. Uma amiga minha que também era da Fundac que me falou do curso, que ela tava fazendo. Aí me interessei e vim procurar saber como era esse processo. Aí tinha o processo de teste, né? Você faz aula, e aí fica uma banca pra poder analisar as pessoas. Aí fiz a aula, fiz o teste, e em 2008 eu comecei. (LIA, 26, DAN).

Iara (25, DAN) iniciou sua aproximação com a Funceb também fazendo cursos livres durante o último ano do ensino médio. Naquele momento, a dança aparecia na sua vida como uma atividade prazerosa, mas não era vista como profissão. Essa perspectiva estendeu-se até sua primeira tentativa de ingresso no ensino superior. Reconhece que a falta de informação ou a oferta de informações negativas sobre a UFBA, única instituição que oferecia a graduação em dança na Bahia, contribuiu para que não tentasse a entrada num curso na área artística.

Ela estava bastante envolvida com o campo artístico, inclusive pela relação com um namorado que era percussionista e oriundo de uma família de artistas. Essa referência, ao mesmo tempo em que a aproximava das artes, também a afastava.

Ele também já tava cansado do trabalho artístico. Porque ele já veio desde criança como músico e ele já tinha 21 anos na época. Então ele tava vendo que não dava mais... Era pouco dinheiro e ele via a história de vida do pai, via a história de vida do tio, via a história de vida dos primos, e ele tava querendo sair do mundo da arte. (IARA, 27, DAN).

Ao não ser aprovada no seu primeiro vestibular, Iara (27, DAN) decidiu passar um ano apenas dançando e fazendo cursos livres, até que no ano seguinte decidiu fazer seleção para a Funceb e tentar novo exame para o ingresso no curso superior em Enfermagem, sendo aprovada em ambos dessa vez.

⁷⁵ Mesmo a Kabum, cujas primeiras ofertas formativas tinham menor foco na profissionalização dos jovens participantes, é uma instituição com estrutura e proposta de formação compatível com cursos profissionalizantes. Participar da experiência significava, ter disponibilidade e dedicação de um turno inteiro durante quase dois anos para investimento em uma formação específica, além do contato com uma infraestrutura e docentes qualificados e estabelecidos nas áreas do audiovisual e da fotografia.

Sidinei (29, DAN) viveu uma situação semelhante, já que também não fora aprovado num exame que prestara para a Licenciatura em Letras, mas conseguira ingressar no curso técnico em dança.

Chegar naquele espaço, para mim, tinha sido um resultado positivo. Eu cheguei abrindo champanhe... E eu fiz o teste da Funceb. Só que eu estava muito ansioso para saber se eu tinha passado na Funceb ou não. E eu passei. Então, quando eu entro nesse lugar, eu me sinto abraçado pelo espaço físico, pela área. Eu estava ali, eu não queria saber o que vinha pela frente. Mas eu me senti abraçado. (SIDINEI, 29, DAN).

Mesmo comemorada por Sidinei (29, DAN), sua aprovação não foi comemorada pela família, que acentuou as atitudes de resistência à sua escolha.

Maria (27, VID) também já tinha algum envolvimento com artes quando decidiu concorrer a uma vaga na Kabum:

Cheguei lá por causa desse curso que eu fiz em Fazenda Coutos. A professora tinha estudado na Kabum e falou: 'Maria, se inscreva.' Aí eu me inscrevi. Eu passei, eu acredito, pela referência do Jovens Baianos. Eu lembro que tinha que fazer um texto, e no texto eu falei sobre política voltada para a juventude, porque eu tinha aprendido no Jovens Baianos.

Ainda durante o processo seletivo, os jovens passam por oficinas ligadas às diferentes linguagens ofertadas pela escola. Maria (27, VID) teve dúvidas em relação a que área escolher, mas optou por vídeo, área em que já tinha alguma experiência.

Murilo (27, VID), Larissa (23, FOT) e Carina (26, FOT) descobriram a Kabum de modo bastante casual, por meio do acesso ao material de divulgação do processo seletivo que era feita por meio de cartazes. Murilo (27, VID) viu uma chamada num mural da escola onde cursava o terceiro ano do ensino médio; Larissa (23, FOT) foi avisada por uma tia que vira um cartaz afixado num ônibus; e Carina (26, FOT) foi alertada por uma vizinha que também soube do processo seletivo ao ler uma convocação na Associação de Moradores de Plataforma.

Se nos campos da música e da dança os jovens chegaram ao curso profissionalizante já iniciados em suas respectivas áreas artísticas, muitos estudantes da Kabum tiveram seu primeiro contato com as linguagens do vídeo e da fotografia durante o processo seletivo. Após informar dados socioeconômicos, apresentarem informações sobre seus gostos e práticas socioculturais e elaborarem uma redação, os candidatos participam de oficinas e dinâmicas de grupo com os educadores das diferentes linguagens, como relata Murilo (27, VID).

Você experimentava as linguagens mesmo, conversava com os educadores. Então eu optei pelo vídeo justamente porque eles me apresentaram muita coisa, muita possibilidade. João tinha mais experiência na área de cinema do que Danilo. Danilo trabalhava muito com vídeoarte e tal. Outra esfera audiovisual artística. João mostrou mais, mostrou alguns trabalhos que ele tinha feito, roteiro e tal. Então eu fiquei encantado por esse universo de construção do cinema, essa coisa da prévia, o universo antes do filme ir pra tela.

Carina (26, FOT), mesmo gostando de fotografia, não tinha nenhuma pretensão de inserção no campo. “*Não tinha ideia do que eu ia fazer da minha vida... Pensava em ser enfermeira*”. Apesar da indefinição inicial, encantou-se pelas experiências com câmeras *pinhole* e com o processo de revelação, optando pela área de imediato.

Larissa (23, FOT) chegou à Kabum possuindo câmera digital e tendo feito um curso introdutório de foto digital. Justamente por já ter noções, decidiu fazer a formação em vídeo, com o objetivo de ampliar seu repertório de produção de imagens.

No campo da música, os dois entrevistados realizaram a formação profissionalizante no CEEP, na modalidade Subsequente ao ensino médio. Diego (29, MUS) descobriu a existência da escola conversando com um amigo com quem tocava. Tinha acabado o ensino médio, estava estudando música de forma mais livre e achou que seria uma oportunidade de se qualificar enquanto não via a possibilidade de fazer uma graduação na área. Já Ismael (30, MUS), após concluir o ensino médio, tinha claro o desejo de continuar a formação em música e buscou um curso de graduação numa instituição privada, a Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA). Ainda no começo da experiência descobriu que o CEEP oferecia o curso técnico em regência.

Quando eu cheguei no quarto semestre de graduação eu fiquei sabendo do CEEP, que aí tinha o curso de regência. Eu falei: ‘Poxa, interessante pra mim isso.’ E me inscrevi, e fui e peguei do início e concluí até o final, mesmo estudando à noite, trabalhando, fazer curso à tarde, eu consegui concluir até o final. (ISMAEL, 30, MUS).

Esses processos de escolha escolar podem ser compreendidos como provas biográficas (VIEIRA; PAPPAMIKAIL; NUNES, 2012). A resolução desse desafio é marcada pelas tensões entre as temporalidades institucionais (idealmente sequenciais, lineares e cumulativas, e baseadas nas ideias de autonomia de escolha e de sucesso) e as temporalidades biográficas (que são construções identitárias ou projetos provisórios de futuro, envoltas em experiências marcadas pelos valores e práticas de experimentação, convivência, hedonismo, presentismo).

Passado o processo de escolha pelas áreas de formação, as instituições passam a desempenhar um papel fundamental no processo de confirmação das opções feitas pelos sujeitos.

4.6.1 Experiência nos cursos profissionalizantes

Após os processos seletivos e o ingresso nos cursos profissionalizantes, as experiências se deram em contextos institucionais bem distintos. A ampliação das opções de formação, acompanhada dos processos de institucionalização e pedagogização das atividades criativas e artísticas (FERREIRA; RAIMUNDO, 2014), indicam que as escolas profissionalizantes em artes continuam a ter um papel importante na construção de carreiras artísticas.

As instituições, como sinalizado na seção 2.5, possuíam projetos político-pedagógicos, currículos e práticas bastantes singulares, que por sua vez dialogavam de múltiplas formas com as experiências dos estudantes.

Embora não seja possível estabelecer correlações diretas entre os modelos de formação e as trajetórias dos jovens entrevistados, as diferentes instituições oferecem elementos fundamentais aos processos de profissionalização, de produção e de confirmação de habilidades artísticas e sociais.

Os jovens que estudaram no CEEP realizaram formação nos cursos de Instrumento Musical e Regência, o que já apontaria para duas expectativas distintas. Ismael (30, MUS) já cursava uma licenciatura em música e já começava a atuar como educador quando buscou a formação em regência. Estava focado, sobretudo, no desejo de ampliar seus conhecimentos sobre as práticas de conjunto e de direção musical quando procurou o CEEP.

Foi da primeira e única turma de regência e avaliou sua passagem pela escola como muito positiva do ponto de vista da formação técnica, mas sentiu falta de uma maior atenção ao estágio, que não estimulou nem promoveu a realização de atividades coletivas e supervisionadas.

Diego (29, MUS) havia tido pouco contato com o aprendizado mais formalizado de música, mas acreditava que o CEEP poderia ser esse espaço de qualificação dos seus conhecimentos musicais. Iniciou o curso quando a escola era vinculada à ONG Pracatum e atravessou uma série de mudanças institucionais durante sua formação, que implicaram um prolongamento de sua permanência no colégio.

Além do aprendizado formal e quase individualizado nas práticas de instrumento, Diego (29, MUS) ressalta duas questões centrais na sua experiência escolar. A primeira dela se refere à exposição a modelos bastante positivos em termos profissionais e pedagógicos. Pôde conhecer alguns professores que também foram fundamentais no que se refere à seriedade do trabalho com educação musical.

Teve várias referências de profissionais para mim. Tipo, Simone, boa professora e por chegar no horário era referência para a gente nessa questão do compromisso e do respeito ao aluno. Vários... O professor Bertucci, pelo conhecimento e pelo profissionalismo também. Ficou uma mensagem forte, dos bons profissionais e do compromisso de querer dar aula de fato, ou seja, não percebia ninguém querendo enrolar. Estavam ali, de fato, fazendo o que escolheram para a vida deles, e da melhor maneira possível. (DIEGO, 29, MUS).

O segundo grande aprendizado transcendeu as disciplinas específicas de música, já que a escola tematizava questões relacionadas à diversidade cultural e às desigualdades sociais, inclusive por receber um público diversificado em termos de referências pessoais e musicais. Tal experiência parece ter contribuído para seu interesse musical amplo, que se desdobrou nas suas atuações profissionais tocando forró, axé, gospel, pop-rock e MPB.

As disciplinas técnicas, elogiadas pelos dois músicos, eram oferecidas desde o primeiro semestre. Os estágios deviam ser realizados na área musical (canto, instrumento etc.). No entanto, muitas vezes as próprias atividades profissionais já desenvolvidas pelos alunos eram aproveitadas para cumprir a carga horária relativa aos estágios curriculares, o que pouco contribuía para experimentações e o processo de validação e/ou expansão de outras habilidades artísticas.

Mesmo que a maioria das experiências formativas tenha sido considerada positiva, nem Diego (29, MUS) nem Ismael (30, MUS) construíram relações de cooperação e trabalho com os colegas de curso técnico. O primeiro ressaltava a carência de atividades mais coletivas e que favorecessem a produção e um processo de estímulo à formação de grupos.

Cheguei a ter alguns contatos, assim, mas acabei não fazendo parte. Foi mais voltado à questão do estudo. De se juntar para estudar, de passar em casa e tentar formar um grupo de estudos... A gente chegou a formar um grupo de contra baixo com professor Armando, que acabou não vingando, mas era uma proposta bem interessante. Falando Baixo, o nome do grupo, com os quatro contra baixos. A gente fez uma única apresentação. (DIEGO, 29, MUS).

A mediação com o mundo do trabalho também foi pouco ressaltada pelos entrevistados, inclusive porque o estágio, importante componente curricular para estabelecer essa relação, não receberia atenção devida, na visão dos entrevistados.

Entre os jovens da área de dança, as experiências com a instituição formadora foram bastante distintas. O curso da Funceb era centrado em atividades práticas e teóricas obrigatórias em seis principais áreas (balé clássico, danças moderna, contemporânea, afro-brasileira, populares, e capoeira), mas permitia que o estudante direcionasse seu percurso curricular nos semestres finais, à exceção do balé, que era obrigatório nos cinco semestres. Os laboratórios de habilidades criativas focavam em exercícios de experimentação nos campos da

dança solo, da coreografia e na improvisação, enquanto as disciplinas de Dança e interfaces dialogam com a música, figurino, cenografia, iluminação e tecnologias. Havia ainda componentes ligados à gestão cultural, elaboração de projetos, críticas, história da dança e cinesiologia.

Outra característica interessante do currículo, que diferia significativamente da proposta do CEEP, era a inclusão de estágios obrigatórios desde o segundo semestre em observação, intervenção social, prática de repertório coletiva e composição coreográfica, permitindo que os alunos conhecessem as diferentes possibilidades de atuação profissional.

Mesmo reconhecendo a capacidade de a escola cumprir sua proposta de articulação teoria-prática, durante as entrevistas, os três egressos ressaltaram algumas dificuldades e conflitos vivenciados.

Sidinei (29, DAN) e Iara (27, DAN) chegaram à escola com anos de prática em dança; ela como foco maior na dança afro, enquanto ele havia passado por experiências mais diversificadas em termos de modalidades expressivas. Apesar disso, Iara (27, DAN) vivenciou dificuldades significativas nas aulas de balé clássico, que era obrigatório em todos os semestres:

Eu passava em todas as matérias, menos em balé clássico. Porque eu realmente não gostava de balé, nessa época eu posso dizer que realmente eu não gostava, nunca me identifiquei com balé e eu não tinha tido uma vivência de balé, então, a primeira coisa que eu tive de especialização foi com afro. Então, pra poder me enquadrar naquele processo do balé clássico, era um negócio de louco. Eu não entendia nada, eu só fazia. Eu não entendia, era um processo tortuoso o balé pra mim.

No balé, as formações geralmente começam na infância e as exigências relativas à evolução técnica acompanham os sujeitos desde muito cedo, a fim de moldar seu corpo à gramática dessa linguagem artística. A tensão entre sua formação em danças populares e o aprendizado da clássica estava posto. Assim, no momento de escolher a área de concentração no curso, Iara (27, DAN) resolveu direcionar seu percurso formativo para uma área nova:

Vou fazer Dança Contemporânea, ao invés de Moderna, que é com Jai Bispo. Eu não vou fazer Dança Afro, que eu já vim de Dança Afro, vou fazer Dança Popular, regional. E que aí já foi um outro abrir de leque na minha vida, o contemporâneo com o popular. E aí eu entro, e aí nesse período de amadurecimento, de saída da Funceb, que aí eu já tava nesse processo, já tinha escolhido o que eu tava fazendo, já tava pesquisando...

Sidinei (29, DAN) também enfrentou provas nas práticas de dança, mas não apenas no balé, como recorda: “E eu nunca era chamado, porque meu pé não esticava assim, porque minha perna não subia até tal lugar, porque eu não conseguia dar três piruetas no eixo. Aí eu

comecei a entender nas aulas de Cinesiologia por que o corpo sentia dificuldade.”

A luta empreendida entre atender às demandas da escola, os modelos pré-estabelecidos, biótipos “ideais” e sua própria forma de dançar resultou num processo de amadurecimento gradativo e contribuiu para a descoberta de uma forma própria de ser artista.

E cada vez que eu estava sabendo, eu precisava saber mais... eu comia, eu ficava no banheiro de casa tentando fazer as coisas porque eu queria fazer. Porque eu era uma das pessoas que tinham mais dificuldade na turma. Eu queria superar essas dificuldades. Chegou o momento que eu entendi que aquelas técnicas eram instrumentos para a formação, e que iam contribuir para o que eu estava fazendo, e o que eu ia fazer. Mas não que eu ia ser aquilo que estavam me propondo. Então eu acho que foi assim. (SIDINEI, 29, DAN).

Lia (26, DAN) teve uma experiência oposta à de Sidinei (29, DAN), que sempre se saiu bem nas atividades voltadas para os processos criativos. Ao entrar na escola, já dançava há pelo menos 10 anos, mas com poucas experiências de formação de conceitos artísticos e de conhecimento sobre escolas ou tendências do campo da dança.

Durante o percurso foi bastante enriquecedor, porque a gente tem diversas matérias, diversas linguagens, que antes a gente conhecia assim só da boca do povo, né? Então, na Funceb aprofunda mais todos os conhecimentos da dança. A gente estuda a teoria de tudo e depois a gente pratica o que a gente já estudou. Então, foi muito proveitoso todo esse período que eu passei na Funceb, né? (LIA, 26, DAN).

A dançarina teve poucas dificuldades com as atividades que demandavam domínio de técnicas corporais para dança, mas, por outro lado, foi muito desafiada quando teve que se deparar com as atividades de criação e coreografia, já que toda sua trajetória havia sido construída como bailarina.

Esse foi um dos meus – não problema, né? – mas fiquei um pouco assim: ‘Ai meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?’ Porque eu não sei se eu fico prendendo isso: ‘Que não sou criativa, que eu não tenho nada na minha cabeça’, mas eu não consigo fluir, sabe? Pra você montar um espetáculo, mesmo que seja de cinco minutos. Pra mim foi um problema... mas aí, no processo, eu chamei três amigas, que aí facilitou também o processo de criação. E eu coloquei na cabeça que eu tinha que fazer, que eu tinha que me concentrar e pensar em alguma coisa, ter um contexto e colocar em prática. (LIA, 26, DAN).

As provas escolares vivenciadas pelos três dançarinos, embora com características distintas, serviram para confirmar e direcionar os itinerários de formação e profissionalização de cada um deles. A EDF permitiu que Sidinei (29, DAN) aprimorasse sua condição de educador, passando por diferentes espaços e linguagens:

Antes de entrar na Funceb eu já dava aula, já me sentia professor. E na Funceb eu tive a possibilidade de ser estagiário do curso preparatório à tarde. O professor de Dança Popular da manhã, ele dava aula de Dança Popular à tarde. Depois substituí os professores de Dança Moderna, os professores de Afro. Eu acho que foi uma experiência muito marcante.

Assim como fazia nas etapas anteriores de escolarização, Sidinei (29, DAN) se envolveu com atividades extracurriculares e outros espaços de formação da instituição. Ainda no começo do curso, ele e Iara (27, DAN) investiram na criação de trabalhos coletivos, que culminou com o nascimento da companhia *ExperimentandoNus*.

A escola foi fundamental não apenas pela oportunidade de construir um grupo artístico, mas também por proporcionar contato com algumas das principais referências e companhias de dança da cidade. A imersão nessa rede levou Iara (27, DAN) para um novo campo, o da produção cultural, estimulada, especialmente, por Jaqueline, a professora que ministrava as disciplinas de produção cultural e projetos.

A escola desempenhou também um importante papel de criação de redes e de ponto de recrutamento de profissionais em dança, contribuindo para a transição para o mundo do trabalho. Como ocorre em diferentes espaços de formação artística, muitos professores, que muitas vezes atuam como artistas, produtores e educadores em outros espaços do campo profissional, mediam processos de seleção e direcionamento de carreiras e oportunidades de trabalho, num importante diálogo intergeracional (MENGER, 2005).

Em casos como o de Sidinei (29, DAN) e Iara (27, DAN), a EDF funcionou também como uma espécie de “incubadora” para o nascimento da *ExperimentandoNus* Cia. de Dança. A instituição, ao ceder sua estrutura física para iniciativas de alunos e ex-alunos que queiram desenvolver projetos artísticos, oferece um suporte importante para o prolongamento dos vínculos dos artistas com a escola e profissionais ligados à escola.

A Kabum, mesmo não sendo uma escola técnica, atuou como agente fundamental na formação dos entrevistados. A escola oferecia uma pequena bolsa mensal, que operava como suporte material para os sujeitos. Além disso, dispunha de uma infraestrutura de espaço e de equipamentos de alta tecnologia, como câmeras fotográfica e de vídeo, computadores do tipo *Macintosh*, ilha de edição, que era de livre acesso aos alunos no turno vespertino, e que dificilmente seriam acessadas por outras vias.

A instituição atuou como espaço de efetiva iniciação profissional para os jovens, como Carina (26, FOT), que praticamente não conhecia o campo da fotografia. Mesmo Larissa (23, FOT), que tinha algumas noções de fotografia digital, Murilo (27, VID), que conhecia um pouco de informática e edição digital, e Maria (27, VID), que estudara um pouco sobre roteiro

e filmagem na Casa Brasil, reconhecem o papel transformador que a escola desempenhou em suas vidas.

Na visão dos quatro jovens, a proposta pedagógica interdisciplinar da Kabum permitia a articulação entre as diferentes linguagens artísticas e a produção de conhecimento sobre outras dimensões da vida, como a cidade, as desigualdades sociais, a diversidade cultural, através da proposição de atividades na instituição e em outros espaços (teatros, festejos populares, projetos sociais, escolas públicas). Murilo (27, VID) ressalta ainda que uma diferença significativa entre suas experiências na escola formal e o curso oferecido pela ONG era a organização do currículo sem disciplinas. Além disso,

[...] a Kabum tinha sua forma, que diferia um pouco da academia, que é teórica. A questão que diferencia muito é que não era só teoria, era teoria e prática. E naquele período era só teoria, prática nas provas. Ensino na escola pública infelizmente se dá dessa forma; se dá nos resultados. (MURILO, 27, VID).

A maior liberdade e o estímulo à autonomia na produção criativa e na gestão do tempo também era ressaltada por ele:

Acho que essa quebra da formalidade teórica do professor que fala e os interlocutores que apenas escutam. Acho que foi fundamental você poder conversar, falar abertamente com o professor o que tá pensando. Isso foi o mais fundamental dentro desse processo de formação. O que mais me chamou atenção foi você ter voz. Não tinha essa coisa fechada de você ter que obrigatoriamente ficar na sala. Você podia sair, você podia conversar, você tinha redes assim e no centro digital, ficar na internet, voltar pra aula. Ninguém pegava no seu pé como no colégio, ter que assistir essa aula. (MURILO, 27, VID).

Mesmo reconhecendo a importância da formação técnica, outras experiências parecem ter sido mais fundamentais do que aquelas relativas às linguagens específicas de cada curso.

Carina (26, FOT) ressaltou algo na experiência formativa que extrapolou a dimensão e os conteúdos técnicos. Dentre os ex-alunos da Kabum, foi a que mais falou sobre a mudança de mentalidade promovida pelas experiências na escola, especialmente as construídas nas atividades de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS).

Assim, acho que foi uma mudança total de vida, de abrir mente... de conhecer, de descobrir outras coisas... De entender que o outro pode fazer da sua vida o que bem entende, que não é uma religião que vai determinar o que a pessoa vai ser, ou o que a pessoa pode fazer ou não pode fazer... Hoje, eu entendo que foi mais isso do que a formação... técnica, artística. (CARINA, 26, FOT).

As atividades de DPS e a Oficina da Palavra também foram recordadas de forma positiva pelos quatro jovens, como sinaliza Murilo (27, VID):

Essa coisa de construir umas frases soltas, umas coisas assim, que dê certo, eram

soltas mas tinham conexão. Experimentava muito essa coisa do falar, do escrever, de maneira mais solta, mais aberta, então isso... Porque eu tinha uma coisa, uma restrição com essa coisa da escrita... eu sempre gostei muito, mas tinha restrição.

Maria (27, VID) teve uma experiência marcante com a Oficina da Palavra, na qual desenvolveu ainda mais seu interesse pela literatura e descobriu mais sobre a escrita e roteiros:

As aulas também eram bem marcantes, especialmente quando tinha alguma coisa relacionada a escrever, porque eu comecei a gostar muito de escrever. Eu gostava, principalmente porque não era só a parte teórica. E trazia muita, assim.... Oficina da Palavra, que era ligada com roteiro. Então, era tudo muito interligado. Se você discutia uma coisa em DPS, você ia ter que fazer um filme que era relacionado a isso. Então, eu gostava da metodologia.

Na articulação entre a formação técnica e a geral, algumas tensões emergiram. Carina (26, FOT), que atua hoje como fotógrafa, inclusive sente que poderia ter havido um investimento maior no aprimoramento de áreas como iluminação. Maria (25, VID) teve dificuldades na relação com as ferramentas tecnológicas, mais ainda assim sentia que os educadores respeitavam suas escolhas:

E eu odiava uma atividade que era tipo computação gráfica, que você tinha que fazer. Eu odiava. Chegava sempre tarde para não fazer, porque código de programação, essas coisas eu nunca gostei. Até o professor ficava: 'Maria, eu sei que você não quer fazer. Quando tiver um texto para colocar em algum site, aí você escreve.'

Em alguns momentos do curso, sentiu-se desestimulada e inibida e pensou em desistir de estudar, mas acha que foi ajudada pela escola a encontrar “seu lugar”. Durante o processo formativo, Maria (27, VID) também conseguiu se “conciliar” com as ferramentas tecnológicas e desinibir no uso de equipamentos e ter uma ideia de todo o processo audiovisual.

O estágio, apesar da curta duração, foi destacado por dois entrevistados como decisivos para a permanência nas suas áreas de formação.

O estágio foi fundamental nessa hora de optar o que fazer o resto da vida. Eu sabia que tinha essa possibilidade, mas não sabia como fazer para, sei lá, transformar essa possibilidade em carreira, em modo de vida, mesmo. Então eu acho que o que mais me motivou para continuar trabalhando com, a começar a trabalhar com cinema foi o estágio. Porque lá tinham umas pessoas fantásticas, que me contaminaram com essa motivação, como Roque Araújo, que foi a primeira pessoa com quem eu tive contato. Ele tem uma história muito grande dentro do cinema, trabalhou com Glauber Rocha. Então todos os dias ele mostrava os filmes de Glauber, os filmes que ele fazia, então, e já fiquei muito motivado com isso. E todo aquele processo de descoberta... tiveram outras pessoas também. (MURILO, 27, VID).

Larissa (23, FOT) também teve uma experiência bastante significativa nessa atividade,

que a levou a continuar sua formação na área:

No final do curso a gente teve um período de vivência no mundo do trabalho, que passa duas semanas, mas no nosso caso só foram dois dias, em alguma empresa relacionada com a nossa área, para a gente ver como é no mundo do trabalho aquilo que a gente estudou.

Numa emissora de TV, pôde conhecer os bastidores da produção audiovisual e jornalística e saiu decidida a procurar uma formação que permitisse obter um registro profissional, o DRT, para que pudesse atuar na área.

Além do estágio, a escola também promovia uma integração com o campo profissional através do Núcleo de Acompanhamento e do Núcleo de Produção. No primeiro, um educador monitorava os percursos dos egressos por dois anos, identificando os caminhos escolhidos e identificando oportunidades de trabalho. Já o Núcleo de Produção prestava serviços para o mercado e promovia editais internos para a realização de atividades (mostras, cursos, vídeos), com o objetivo de integrar os ex-alunos, além de contratá-los como monitores da escola.

O modelo pedagógico adotado pela Kabum pareceu favorecer tempos menos lineares e a valorização da cooperação, que são dimensões do trabalho sintonizadas com o campo e o mercado de trabalho que os jovens conheceriam nos setores da fotografia e do audiovisual.

4.6.2 As experiências nos cursos superiores

Após terem passado por cursos profissionalizantes na área artística, a transição para o ensino superior significou mais uma etapa de consolidação de um processo de experiências educativas e escolhas profissionais para os nove jovens entrevistados.

Entre todos os jovens que responderam à primeira etapa da pesquisa, o *survey online*, as taxas de acesso ao ensino superior são bastante significativas, variando de 42,2%, para os egressos do curso profissionalizante em fotografia, até 59,7%, na dança. Segundo Corbucci (2014), analisando os dados do Censo Demográfico de 2010, as taxas de acesso ao ensino superior no Nordeste brasileiro eram de apenas 12,0% para jovens de 18 a 24 anos, para o intervalo de 18 a 29 anos.

Tabela 13 – Percentuais de acesso a cursos superiores após conclusão da formação profissionalizante em artes

Cursos	Música		Dança		Vídeo		Fotografia	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ingressantes no ensino Superior	22	51,2%	43	59,7%	21	42,9%	19	42,2%
Egressos dos cursos profissionalizantes	43	100%	105	100%	57	100%	47	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos pelas instituições dos egressos.

Seguindo caminhos diferentes, todos eles chegaram ao ensino superior, o que, por um lado, indica a presença de suportes familiares e institucionais materiais ou simbólicos (MARTUCCELLI, 2007a) que favoreceram essa transição e, por outro, reforça o papel crescente que a formação e a certificação acadêmica têm tido na construção de carreiras artísticas.

A ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior, que tem se acentuado a partir do início da década de 2000, tem permitido que novos segmentos da população cheguem a esse nível do sistema educacional em número mais significativo e com perfis distintos daquele que Leandro Almeida e colaboradores (2012, p. 906) compreendem como “o ‘aluno tradicional’ que se apresenta na faixa etária esperada, tem bom *background* familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar de inclusão social e sucesso acadêmicos”. No entanto, os jovens entrevistados, mesmo oriundos de classes populares, preenchem a maior parte dos requisitos apontados pelos autores, indicando a diversidade e a complexidade da composição das diferentes classes sociais e estratos da população brasileira.

Alguns jovens entrevistados concluíram a formação profissionalizante com relevante experiência e conhecimento sobre seus campos de interesse e atuação. A qualificação artística e o ingresso precoce no ofício pode ser um fator importante para o desenvolvimento de habilidades, mas, por outro lado, não garante a aquisição de determinado capital cultural valorizado para os processos seletivos para o ensino superior.

As seleções para áreas artísticas – como a dança e a música – requerem, além dos conhecimentos em disciplinas comuns a todos os demais estudantes (línguas portuguesa e estrangeira, matemática etc.), um repertório de informações (estilos, escolas, tendências, conceitos) e habilidades específicas das diferentes linguagens artísticas, que não fazem parte dos currículos da educação básica (REIS, 2012). Como ressalta um dos entrevistados da pesquisa feita por Nascimento (2005), os cursos de artes de nível superior nem sempre são pensados para o aprendizado básico, mas sim para o aperfeiçoamento de iniciados.

Em algumas áreas de inserção artística, a escolarização é um fator fundamental de diferenciação, como são os casos do balé clássico e das orquestras, uma vez que “é exigido um longo percurso de formação profissional, assim como a realização de audições em concursos competitivos durante toda a carreira, disciplina nos estudos individuais e coletivos e respeito à hierarquia” (SEGNINI 2007 apud REIS, 2012, p. 51).

Os dois ex-alunos do CEEP ingressaram nos cursos de Licenciatura em Música em momentos de vida diferentes. As instituições eram privadas e os estudos foram custeados com recursos próprios, advindos do auxílio familiar e das atividades profissionais que desenvolviam. Ismael (30, MUS) foi o único entre os nove entrevistados que iniciou o curso de graduação antes da formação técnica. Logo após a conclusão do ensino médio, prestou vestibular, após investigar a viabilidade financeira dessa escolha. Ao receber uma resposta positiva, que garantia que seria possível pagar as mensalidades, iniciou o curso na FACESA, concluindo-o em 2012.

Diego (29, MUS), ao concluir o curso técnico, sentia-se um pouco desestimulado pela área musical e pensava em prestar concurso público para alguma outra área, quando foi estimulado pelas irmãs a continuar a estudar. Tentou a seleção em duas instituições, uma pública e outra privada, sendo aprovado para a segunda, a Universidade Católica.

Dentre os outros sete entrevistados, ainda durante o curso técnico, dois experimentaram cursar a graduação em outras áreas. Iara (27, DAN) recorda que enfrentou algumas provas bastante duras no seu primeiro estágio na área de Enfermagem, quando perdeu um paciente e vivenciou situações de negligência no atendimento aos doentes. No final do quarto semestre, decidiu abandonar o curso, a despeito da resistência da mãe. Naquele momento, estava cada vez mais envolvida com o mundo da dança e começando a desenvolver os primeiros trabalhos remunerados no campo da produção cultural. Após se formar na Escola de Dança da Funceb, prestou novo vestibular e foi aprovada para o BI – Artes, na UFBA.

Murilo (27, VID) ingressou no mesmo curso, algum tempo após concluir sua formação na Kabum. No entanto, antes disso, experimentou cursar dois semestres de uma graduação em Sistemas da Informação, numa instituição privada.

Mais duas jovens oriundas da Kabum também fizeram o BI – Artes. Maria (27, VID) e Carina (26, FOT) iniciaram o curso em momentos distintos. A primeira não tinha muita clareza quanto ao curso que desejava, ainda que tivesse interesse especial por literatura. Já Carina (26, FOT) trabalhava como fotógrafa em eventos e estúdios, após sair da Kabum. Depois de dois anos de experiência profissional e atuando no interior do estado, sentia necessidade de voltar a estudar, mas tinha dúvida se deveria investir na área de jornalismo ou

em outro campo. Acabou optando pelo BI, pois vinha lidando com pessoas de áreas variadas como produção, teatro, fotografia e iluminação, e acreditava que seria uma oportunidade para explorar mais áreas de conhecimento, antes de tomar uma decisão definitiva em relação a algum campo específico.

Sidinei (29, DAN) prestou vestibular para o curso de dança e foi aprovado logo após sair da Funceb. Lia (26, DAN) foi a única entrevistada a iniciar e concluir um curso superior em uma área fora do campo artístico. Após a formação profissionalizante, permaneceu por mais de um ano apenas dançando e fazendo cursos livres, até ter clareza do que gostaria de estudar. *“Aí eu não sabia ainda também o que é que eu ia fazer, né? Em que curso eu ia me formar. Aí fiquei pensando muito nisso... Queria estudar, trabalhar com criança sempre, mas aí fui mudando de opinião até que eu cheguei à conclusão que ia estudar psicologia.”* (LIA, 26, DAN). Em 2011, iniciou a graduação em psicologia, numa instituição privada e como beneficiária do FIES.

Larissa (23, FOT) também realizou seus estudos subsidiados por programas públicos. A entrevistada mais jovem percorreu uma trajetória pouco comum. Logo depois de formar-se na Kabum, aos 18 anos, iniciou uma graduação tecnológica superior em Produção Audiovisual, na Unijorge, como beneficiária de meia bolsa pelo Prouni. O curso possuía duração de apenas dois anos e após sua conclusão, fez nova seleção, dessa vez para a área de Design de Interiores, sendo contemplada com bolsa integral.

Após os processos de escolhas e inserção no ensino superior, as instituições atuam ativamente na apresentação do campo, das linguagens e áreas de atuação profissional, na construção de redes de sociabilidade e de trabalho e na mediação com os espaços extraescolares.

As diferentes instituições formadoras possuem programas institucionais de socialização próprios (DUBET, 2002 apud VIEIRA, 2010) e que atuam de forma diferenciada sobre contextos específicos (público ou privado, técnicos ou de formação geral), sujeitos (homens e mulheres, ricos e pobres etc.) e singularidades biográficas.

Entre os quatro jovens que fizeram o BI – Artes, as experiências de formação foram elogiadas, sobretudo pelas possibilidades de acessar diferentes campos da cultura e suas interfaces com outros campos do conhecimento. Murilo (27, VID) começou o curso já com relativo domínio de atividades no campo do audiovisual, como fotografia, edição e filmagem:

É uma experiência de vida você fazer todas aquelas disciplinas com uma abertura maior com os professores. Porque o Bacharelado foi muito parecido com a Kabum nesse sentido de ter essa abertura. Foi fantástico pra mim, porque eu já tinha todo

esse suporte técnico, prático. Trabalhava há muito tempo, já fazia muita coisa na prática. Na teoria eu tinha um... porque de certa forma a formação da Kabum é meio... não te dá tanto suporte teórico, porque realmente a carga horária não permite que você trabalhe isso tudo. Então você tem uma pincelada de muita coisa, você não tem as teorias concretas, sei lá... Conversa sobre diretores, escolas de cinema etc.

A estrutura curricular do BI – Artes permite que os alunos direcionem sua formação para algumas áreas de concentração e Murilo (27, VID) optou por focar no campo do cinema. No seu percurso pôde conhecer muitos profissionais da área e construir com colegas de curso um coletivo de audiovisual, o Cual, em 2011. Ao final do curso, ainda iniciou outra graduação em filosofia, na mesma universidade, mas abandonou-a no fim do primeiro ano, pois além de considerar a matriz curricular bastante ortodoxa, teve que investir mais tempo nas atividades profissionais, já que sua namorada engravidara durante esse processo.

Iara (27, DAN), mesmo vindo da área da dança, também direcionou sua formação no BI para o campo do audiovisual, considerando que já tinha experiência em dança e produção cultural. Na universidade, teve ainda a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica no Museu Afro-brasileiro, que não apenas contribuía para que pudesse ter uma ajuda de custo a fim de permanecer estudando, como também ampliar seu espectro de conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira. Já as outras duas jovens que também vieram da Kabum escolheram caminhos diferentes. Maria (27, VID) focou na área de literatura e Carina (26, FOT) escolheu a maioria das matérias ligadas ao corpo, performance e comunicação. Aproximou-se do Laboratório da Faculdade de Comunicação, mas não contava com a compreensão dos professores com relação à sua condição de estudante trabalhadora. O adoecimento, seguido da morte da mãe, fizeram com que tivesse o desejo de abandonar a formação, mas foi demovida da ideia por alguns professores, conseguindo concluir o curso em 2016.

Já Maria (27, VID) nunca se adaptou plenamente com a proposta do BI. Trancou o curso em 2014. Após algumas tentativas de migração para a área de Letras, foi aprovada no vestibular para licenciatura, em 2016, numa faculdade privada.

Sidinei (29, DAN) também estudou na UFBA. Mesmo gostando da área da educação e tendo pensado em fazer o curso de Pedagogia ou o bacharelado em Dança, optou pela licenciatura. Foi um dos jovens que se submeteu à seleção por meio do sistema de cotas raciais e sociais, concluindo sua formação em 2014.

Sua experiência na universidade reforçou seu interesse pela educação, sendo bolsista do PIBID, um programa de iniciação à docência, realizado em parceria com uma escola pública e um bloco afro. Além da formação em educação, a universidade permitiu o desenvolvimento de muitas reflexões sobre a própria instituição e o seu percurso.

Nesse sentido, a UFBA faz com que eu reflita sobre minha trajetória. Eu acho que a universidade, para mim, ela faz isso. Para os outros eu acho que ela enquadra. Eu vejo um monte de bonequinhos, às vezes. Meus colegas muito no mesmo lugar. E a UFBA me desestabilizou mesmo. Eu comecei a ver a dança por outro viés. (SIDINEI, 29, DAN).

As experiências dos entrevistados apontam que a universidade pública tem oportunizado aos jovens acessar outras áreas de conhecimento que não se restringem às específicas dos cursos escolhidos. A estrutura disponível, a maior liberdade para escolhas e a oferta de suportes como as bolsas de iniciação científica e à docência podem estruturar uma experiência formativa mais rica e que pode ser construída em tempos e espaços mais elásticos.

Diego (29, MUS), que recentemente iniciou sua segunda graduação na área da música, na UFBA, identifica alguns problemas no Bacharelado em Música Popular.

A grande diferença em relação à Católica é que o da UFBA é muito técnico. Eu vejo a importância de ter História da Arte, de alguma questão política, da parte da crítica naquele ambiente. Acho que o curso deveria ter algo assim de filosofia, de História da Arte pra dar um embasamento. (DIEGO, 29, MUS).

Se na Universidade Católica não teve uma formação tão qualificada em termos de desenvolvimento da técnica musical, a licenciatura abria portas para a educação, um campo de trabalho emergente. Nos estágios teve as primeiras experiências como docente e pôde iniciar seu percurso como educador.

O outro músico, Ismael (30, MUS), também fez sua licenciatura numa instituição privada, a FACESA. Reconhece que a estrutura curricular do curso, ainda que oferecesse fundamentos teóricos e pedagógicos consistentes, também reservava pouco espaço para o desenvolvimento e a prática com instrumentos, algo que o interessava no momento em que iniciou a graduação.

Larissa (23, FOT) fez o curso de Produção Audiovisual, que tinha apenas dois anos de duração. Seu interesse principal ao sair da Kabum era obter um registro profissional (DRT) que possibilitaria trabalhar no setor de vídeo e TV, mas também aprofundar os conhecimentos obtidos no curso profissionalizante. No entanto, aponta que a experiência foi muito restrita do ponto de vista prático: *“Foi uma complicação. Eu considero que a Kabum foi minha faculdade, porque tudo que eu sei de vídeo eu aprendi na Kabum.”* (LARISSA, 23, FOT). A graduação tinha poucas atividades práticas, além de pouco estimular a integração e as trocas entre os estudantes, o que não permitiu ampliar sua rede social de relações interpessoais e de trabalho. *“Na Unijorge, as turmas eram muito mais individualistas, ‘cada um por si’. Em faculdade particular, muita gente entra, muita gente sai, muita gente assiste aula e vai*

embora. E eu ainda era a mais nova da turma e uma das poucas mulheres da turma... só tinham quatro.” (LARISSA, 23, FOT).

Sem conseguir uma inserção profissional mais consistente no setor de fotografia ou audiovisual, Larissa (23, FOT) investiu em uma nova graduação, assim que concluiu a primeira. Em 2014, iniciou o curso tecnológico em Design de Interiores. Mesmo sem planos de trabalhar na área, acreditava que o curso poderia abrir portas para atuar como cenógrafa ou diretora de arte, duas ocupações que também lhe interessavam. Encontrou um ambiente mais acolhedor, mas também muito diferente em termos de classe social e interesses. *“A maioria é gente de classe média alta. Tem muitas meninas novas também, mas que querem seguir essa carreira, numa turma de 45, só tinha 2 homens...”* (LARISSA, 23, FOT).

Já Lia (26, DAN), que escolheu o curso de psicologia, pensava no início da formação em estabelecer relações entre essa área e a dança. No entanto, gradativamente foi gostando da área e desenvolvendo interesses pelas psicologias hospitalar e da saúde mental. Formou-se em 2016, construindo um trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre aplicações da dança em pacientes com transtornos psíquicos.

De modo geral, ingressar no ensino superior, potencialmente, permitiria que os estudantes desfrutassem do companheirismo, da estrutura do espaço e de um corpo docente qualificado para viver um tempo de aprendizagem mais lento – com média de quatro anos –, para amadurecer habilidades, elaborações teóricas e conceituais etc. (RAMIRO, 2014). Seria também um lugar no qual são promovidas as primeiras apresentações públicas e gratuitas (exposições, mostras etc.), trocas geracionais e lugar de experimentação. Para o autor, “[...] uma escola oferece as experiências de fazer, errar, fazer de novo, até o encontro de uma solução para o seu trabalho.” (RAMIRO, 2014, p. 18).

No entanto, os conhecimentos, vivências e interesses que cada um possuía ao ingressar nas escolas de formação artística, bem como as estruturas e propostas político-pedagógicas de cada instituição, conduziram a processos de singularização bastante diversos.

A Kabum e o BI – Artes possuem estruturas curriculares mais flexíveis e interdisciplinares, que favorecem a construção mais autônoma dos percursos formativos dos estudantes. Esse bacharelado atraiu três dos quatro jovens formados em vídeo e fotografia.

Já a proposta pedagógica e a gestão do curso de dança da Funceb têm semelhanças com a Kabum, em aspectos como o estímulo ao trabalho coletivo e a formação de redes, assim como no apoio à mediação com o mundo do trabalho. A reconhecida excelência da formação e das práticas em dança parece ter contribuído para que Iara (27, DAN) e Lia (26,

DAN) tivessem buscado cursos superiores fora da Escola de Dança da UFBA, uma vez que avaliavam já possuir uma sólida formação na área.

Por fim, os cursos técnicos e superiores de música têm sido estruturados em modelos que valorizam pouco a riqueza e a diversidade das culturas populares, como sinalizou Ismael (30, MUS):

A gente vai fazer um curso de bacharel em piano, a gente tem no Brasil Ernesto Nazaré e César Camargo Mariano, que é mais contemporâneo; são grandes pianistas que você não tem no repertório do curso. Você pega métodos que são em inglês, que é em espanhol, em francês, que é alemão. Então aquele mesmo formato de 50 anos atrás, quando os professores de fora foram trazidos pra cá pra trazer esse formato de música europeia que na época era música pop. Então é uma coisa muito mais complexa do que a gente consegue entender, né?

A formação individualizada na prática do instrumento, mesmo em cursos que tenham obviamente maior ênfase na qualificação pedagógica, como as licenciaturas, também são objeto de questionamentos. No caso do CEEP, faltaria um pouco mais de atenção ao papel das relações de sociabilidade e da formação de grupos, como algo fundamental para a construção de suportes e a produção de redes de trabalho coletivo, especialmente quando a formação contempla um público jovem e iniciante na área.

Desse modo, nos processos de formação profissional de nível técnico ou superior, as instituições desempenham um papel fundamental no trabalho de “conversão identitária”,⁷⁶ num momento de transição de uma visão externa e estereotipada sobre as profissões para uma aproximação mais efetiva do mundo da prática profissional, marcado por regras e condições de trabalho específicas.

Nos diferentes momentos e processos de socialização, os sujeitos foram amparados também de forma diversa por suportes familiares, de instituições formadoras, religiosas ou sociais, sem os quais não poderiam ter desenvolvido interesses e aptidões artísticas. Dentre as provas, as familiares estiveram quase sempre relacionadas ao desafio de justificar escolhas formativas e profissionais e de superar desconfianças e alguns estigmas, demonstrando a viabilidade dos caminhos escolhidos.

As trajetórias de escolarização transcorreram sem grandes irregularidades e conflitos, sendo que as principais provas escolares emergiram nas experiências de profissionalização, como aquelas relacionadas à criação artística, aos desafios corporais do balé clássico ou à

⁷⁶ Nessa conversão, segundo Dubar (1997), concorrem processos biográficos: a produção de “identidade para si”, que gera desafios, sentimentos de realização, testa e permite avaliar capacidades, descobrir o modo “ideal” de realização dos seus desejos; e a produção de “identidade para outro”, um processo relacional, sistemático e comunicacional que envolve ser selecionado, desejos de reconhecimento social enquanto indivíduo e profissional.

manipulação técnica de equipamentos mais sofisticados no audiovisual e fotografia. A maneira como foram vivenciadas tais situações (sucesso, fracasso, ajustamento) produziram efeitos diversos, como a promoção de percursos mais ou menos lineares, sentimentos de revés ou a abertura para novos caminhos dentro ou fora das instituições formadoras.

5 O TRABALHO ARTÍSTICO E SEUS DESAFIOS

O papel dos suportes e provas nos processos de individuação dos jovens artistas pesquisados não se encerra nas experiências de formação. Eles desempenham papel importante nas primeiras experiências de inserção profissional e na construção dos processos de trabalho e do enfrentamento de condições de trabalho marcadas por rotinas, vínculos e formas de recompensa repletas de particularidades no setor artístico.

No Brasil, o aumento dos níveis de escolarização entre jovens, e de forma mais acentuada nos últimos 20 anos, tem sido acompanhado por grandes desafios no que se refere à inserção profissional, à obtenção de postos de trabalho que correspondam à qualificação obtida em termos de remuneração, status e proteção social (CORROCHANO; ABRAMO, 2016; GUIMARÃES, 2013). Ainda assim, Corrochano (2005) apontava que, no Brasil, os jovens com ensino médio incompleto ou completo eram os que tinham as maiores taxas de desocupação, o que poderia estar relacionado ao maior tempo dedicado aos estudos. A autora notava que “as taxas de desemprego são mais baixas entre aqueles com baixa escolaridade. Mas a questão é o tipo de trabalho realizado por esses jovens com baixa escolaridade. Em geral, eles ocupam postos de trabalho mais precários e de baixa remuneração” (CORROCHANO, 2005, p. 100). Ribeiro e Neder (2009), embora confirmem essa tendência, destacam que as taxas de desocupação entre jovens pobres poderiam ser mais de três vezes superiores às de não-pobres que possuíam o mesmo número de anos de estudo.

Tais desafios não são impostos exclusivamente a jovens e brasileiros.⁷⁷ As elevadas taxas de desemprego juvenil – sempre superiores às da população adulta – e a oferta predominante de trabalhos pouco qualificados e repetitivos têm-se tornado um traço estrutural dos mercados de trabalho em economias periféricas da América Latina e de muitos países europeus, como Portugal, Itália e Espanha (CARDOSO, 2013). A oferta de trabalho para a população mais jovem tende a ser marcada por vínculos curtos, elevada rotatividade em ocupações que exigem pouca qualificação, com identidades profissionais pouco definidas e valorizadas e crescente alocação no setor de serviços.⁷⁸

⁷⁷ Segundo pesquisa encomendada pela Secretaria Nacional da Juventude, em 2013, o número de jovens brasileiros (15 a 29 anos de idade) é de 51,3 milhões, correspondente a 26,1% da população total. Destes, 53% desenvolvem algum trabalho remunerado, com carga horária média de 37,7 horas semanais. Dentre os outros 47% que não trabalham, 55% deles não estão procurando emprego no momento. Além disso, 26% da população jovem compõem um grupo de alta vulnerabilidade social que não trabalha nem estuda (SNJ, 2013).

⁷⁸ Os dados mostram ainda que quase 80% dos jovens trabalham como assalariados no setor privado, embora grande parte sem carteira assinada (DIEESE, 2012).

Corrochano e Abramo (2016, p. 121), ao analisarem dados produzidos pelo IPEA e a SNJ, reconhecem que “na faixa de 15 a 29 anos, houve significativa diminuição das taxas de desemprego e de informalidade, que passaram de 16% para 13% e de 59% para 43%, respectivamente, entre 2006 e 2013”. No mesmo período, houve também uma valorização da remuneração dos trabalhadores dos estratos mais baixos do mercado de trabalho.

Como foi mostrado na seção anterior, um número expressivo de jovens que passaram pelas três instituições profissionalizantes investigadas – inclusive os nove entrevistados – chegaram ao ensino superior. Além disso, dos nove, seis ingressaram na UFBA, a principal universidade do estado da Bahia.

Uma característica comumente reconhecida entre os profissionais dos setores artísticos é a elevada composição de capital cultural entre seus trabalhadores. No entanto, nem sempre essa formação é construída no interior dos sistemas formais de educação (TOMMASI, 2016). Há um grande número de jovens, que atuam em segmentos como o do hip hop, a arte-educação e a produção cultural, que constroem circuitos de aprendizagem e atuação profissional em circuitos que englobam projetos sociais, redes colaborativas etc.

Apesar da inserção profissional no setor artístico nem sempre ser cancelada por diplomas, os artistas ou trabalhadores de áreas correlatas têm aproveitado o aumento das oportunidades de formação profissionalizante ou superior nas artes e em suas fronteiras.

Hoje, o conhecimento torna-se um insumo cada vez mais necessário para a inserção e a permanência no mercado do trabalho. Os processos de reordenamento econômico e político do capitalismo contemporâneo têm como um dos elementos centrais o papel decisivo de insumos culturais e simbólicos e das tecnologias da informação e da comunicação, permitindo que o trabalho, cada vez mais, crie “valores de uso intangíveis, relacionados à informação, ao conhecimento, à cultura e, até mesmo, aos afetos” (CAVALCANTE, 2014, p. 116).

A empregabilidade torna-se uma palavra de ordem, entendida como a capacidade do trabalhador adaptar-se às demandas do mundo do trabalho (LAVINAS, 2001), e o investimento em formação passa a operar como estratégia decisiva para atualização intelectual e profissional. Todavia, tais desafios seriam os mesmos para os trabalhadores do setor artístico?

Embora o trabalho seja um assunto familiar às ciências sociais, sendo extensa a produção de estudos sobre ocupações, carreiras, mercados de trabalho, relações contratuais, desemprego, relações entre treinamento e profissionalização, entre investimento em formação e evolução na carreira etc. (MENGER, 2014), análises deste tipo são mais difíceis de serem encontradas em relação ao trabalho artístico, dada a sua própria e incomum natureza.

De forma sintética, a literatura sobre o setor mostra que existem algumas características distintas que merecem destaque. Os artistas, em geral, possuem níveis de formação superiores aos da maior parte dos trabalhadores, embora, comparativamente, tenham remuneração inferior a de outros profissionais com nível de qualificação semelhante. A desigualdade de rendimentos é bastante acentuada, situação semelhante à observada no campo dos esportes. O treinamento e a aprendizagem obtidos em serviço são mais decisivos do que os diplomas para a inserção e a permanência no campo profissional. Além disso, o setor artístico possui altas taxas de desemprego ou de subemprego forçado (trabalho voluntário de tempo parcial, trabalho intermitente, reduzida carga horária de trabalho remunerado), sem contar a recorrente necessidade de engajamento em múltiplas ocupações ou projetos (EUGENIO, 2012; MENGER, 2014; THROSBY; ZEDNIK, 2012).

Além disso, Bendassolli e Borges-Andrade (2011) identificam que o trabalho no campo da chamada “economia criativa” possui elementos que muitas vezes contrastam com modelos assentados na rigidez da divisão de tarefas e da hierarquia. As formas de organizar o trabalho são mais flexíveis e diversas, com singularidades na

[...] natureza das relações interpessoais, aos arranjos de trabalho orientados por projetos flexíveis, ao modo como os profissionais lidam com os riscos inerentes às suas atividades e com a própria autonomia, e no tocante aos processos afetivos e de vínculo com o trabalho e a carreira. (BENDASSOLLI; BORGES-ANDRADE, 2011, p. 157).

A conjugação desse conjunto de características levou Menger (2014) a desenvolver a hipótese de que a própria natureza do trabalho artístico é moldada pela incerteza. Tal condição também se manifesta intrinsecamente nos momentos em que os artistas experimentam as dúvidas sobre seu próprio talento, a qualidade de sua obra e a capacidade de criar, e extrinsecamente quando são confrontados pelas incertezas do mercado de bens e serviços culturais e pelas condições de trabalho (contratos, seguridade social).

Por outro lado, a incerteza sobre metas, processos e resultados também seria um das precondições para a invenção e a originalidade do trabalho artístico (MENGER, 2014), além de ser uma fonte de atração para os jovens, visto como algo desafiador.

Menger (2012, p. 50-51, tradução nossa), ao analisar *surveys* produzidos em diferentes países, reconhece a importância da variável geração na constituição do perfil de artistas:

Eles são jovens, mais jovens do que outros trabalhadores com qualificações educacionais comparáveis; seus níveis de habilitação educacional são acima da média; artistas são mais propensos a viver em áreas metropolitanas; suas taxas de autoemprego são elevadas; a proporção de artistas profissionais do sexo feminino é

continuamente crescente; o número de artistas vem crescendo mais rápido que a força de trabalho como um todo.

O perfil sintetizado por Menger (2012) ressalta não apenas o caráter jovem da força de trabalho no campo artístico, mas também outros elementos que têm impactado as transições da população para o mundo do trabalho: a ampliação da força de trabalho escolarizada, a informalidade e relevância do trabalho autônomo e o crescimento da oferta de mão de obra.

Na sequência serão analisados, a partir das experiências dos jovens entrevistados, os desafios encontrados relativos à inserção profissional e às características e condições de trabalho vivenciadas, bem como buscar-se-á compreender os significados construídos em torno do trabalho e como esses processos participam da construção das identidades artísticas.

5.1 A INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

A inserção profissional de jovens tem sido encarada tanto como problema social quanto sociológico, especialmente desde o final da década de 1970. Com a crise do regime de acumulação capitalista e o fim da promessa de uma sociedade de pleno emprego (VICENTE, 2009), os países mais desenvolvidos passaram a dar maior atenção à população juvenil, marcando um crescimento expressivo de ações voltadas às políticas de trabalho e educação (ALVES, 2008). Na América Latina, embora a conciliação entre as elevadas taxas de população jovem e a fragilidade das economias locais constituísse um problema crítico desde os anos 1980, as primeiras políticas voltadas para a inserção laboral da juventude começam a ser formuladas apenas na década seguinte (SPOSITO; CARRANO, 2003).

A própria ideia de “inserção” (social e profissional) denota que a passagem do sistema de educação para o mundo do trabalho não se dá de forma natural (DUBAR, 1997). Segundo Natália Alves (2008, p. 76), que realiza uma significativa revisão bibliográfica sobre o tema, “na confluência entre a ideia de que o emprego protege da exclusão e a ideia de que os jovens têm dificuldades crescentes na passagem para o sistema de emprego que o termo inserção profissional adquire novo significado: inclusão”.

Mesmo com o reconhecimento de se tratar de um problema social evidente, a noção de “inserção profissional” ainda é fluida e imprecisa, englobando ideias como as “de entrada na vida activa, transição profissional, transição da escola para o trabalho, entrada no trabalho ou entrada no emprego” (ALVES, 2008, p. 76).

Além disso, os processos de transição da educação formal para o mundo do trabalho podem confundir-se com outras “travessias” críticas que perpassam a condição juvenil, como

a saída da casa dos pais, a busca por autonomia – não apenas financeira –, o casamento e a experiência da paternidade/maternidade. As interações entre tais eventos criam, frequentemente, um cenário complexo e repleto de tensão (RIBEIRO, 2014; PAIS, 2006), contribuindo, inclusive, para pôr em xeque as fronteiras simbólicas que costumam definir a própria noção de juventude (MARGULIS; URRESTI, 1996; NOVAES, 2006; PAIS, 2006).

A despeito das imprecisões conceituais e das dificuldades de construção de uma delimitação empírica, há relativo consenso na comunidade científica de que a inserção profissional⁷⁹ deixa de ser um momento específico na vida para converter-se num processo mais dilatado (ALVES, 2008; CHAVES, 2010; PAIS, 2003). Além disso, Natália Alves (2008) salienta que as transições profissionais são processos socialmente estruturados (envolvem o Estado, empresas, redes sociais), singulares (corresponde a um momento específico da vida dos jovens em termos de mudança de estatuto profissional) e diversificados, na medida em que combinam contextos, formas e ritmos variados.

No caso dos jovens, a ideia de inserção social muitas vezes se confunde com a de inserção profissional, visto o quão crítica a questão do trabalho é para a juventude. No Brasil, a persistência de elevados índices de desemprego juvenil e da precariedade, nas últimas décadas, tem levado a uma transformação nos sentidos do trabalho para o jovem. Uma hipótese levantada por Guimarães (2005, p. 156) é que “a centralidade do trabalho para os jovens não advém predominantemente do seu significado ético (ainda que ele não deva ser de todo descartado), mas resulta da sua urgência enquanto problema”, ou seja, é pela sua negatividade, “por sua ausência, por sua falta, pelo não-trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca” (GUIMARÃES, 2005, p. 159).

A inserção profissional também pode ser pensada como uma prova laboral importante, na qual são avaliadas habilidades sociais e técnicas e idealizações e projeções são confrontadas com condições mais concretas de trabalho (funções a desempenhar, remunerações a receber, autonomia, reconhecimento etc.).

No caso do setor artístico, os processos tendem a ser múltiplos, não apenas porque os segmentos são diversos, mas também porque a profissionalização das ocupações e funções não possui o mesmo estatuto profissional que outras profissões conquistaram (DUBAR, 1997), com trâmites e processos de legitimação instituídos de forma burocrática e legal, como

⁷⁹ Segundo Chaves (2010), o estudo da inserção social é marcado por um conjunto de investigações recentes e fragmentadas. As duas principais abordagens se dividem em ênfases mais estruturais, focadas no mercado de trabalho, e outras, processuais, que privilegiam os sujeitos. O autor prefere uma terceira via, que ofereceu um importante suporte para esta investigação, que também busca articular as dimensões estruturais com as ações dos agentes sociais.

também o papel dos diplomas são mais relativizáveis do que na maioria de outras áreas, como apontam as experiências dos nove jovens entrevistados.

A análise, a seguir, mostra que essas trajetórias são bastante diversas no que se refere à concomitância entre estudos e trabalho, aos suportes (familiares, das instituições formadoras ou empregadoras, das políticas públicas) e ao momento em que se deram, configurando experiências e submissão a provas singulares.

5.1.1 As primeiras experiências profissionais

Menger (2014) aponta que, nas últimas décadas, tem havido um crescimento expressivo no número de artistas, bem como das organizações de arte e cultura. De um lado, expandem-se os conglomerados de cinema, música e mídias eletrônicas, com grande poder de controle na produção e difusão cultural em escala global; de outro, emerge um incontável número de pequenas organizações de arte e cultura (grupos independentes, coletivos e residências artísticas) que formam sistemas verticalmente desintegrados, mas com alta sinergia horizontal. Com isso, mudam as próprias noções de arte e cultura, que ampliam suas ligações com o lazer, a educação, as ações socioculturais (em projetos sociais, ONGs, programas públicos de formação de crianças, jovens e idosos) e outras fronteiras da economia criativa (design, moda etc.). Suas delimitações tornam-se mais difusas e presentes em diversas esferas da vida social, abrindo espaço para o surgimento de novas atividades e ocupações profissionais.

Entre espaços de trabalho mais tradicionais e novas possibilidades, as transições para o mundo do trabalho se deram de formas distintas para os nove entrevistados. A despeito de suas origens populares – resguardadas as diferenças significativas entre os arranjos familiares e as composições de capitais culturais e econômicos –, em sua maioria, os jovens puderam ser poupados de experiências laborais muito precoces, experiência bastante comum para uma parcela expressiva desse segmento populacional.⁸⁰ À exceção de Sidinei (29, DAN), que vivenciou inúmeros episódios de resistência explícita à sua opção pelas artes, os demais jovens contaram com importante suporte familiar em seus processos de inserção profissional, mesmo quando tensionados e questionados pelos pais.

Do ponto de vista material, alguns pais e familiares ajudaram a custear os estudos dos filhos, além do que, durante a investigação, a maior parte dos jovens permanecia vivendo com

⁸⁰ Dentre a população que possuía entre 15 a 29 anos, em 2015, 29,2% tinha começado a trabalhar antes dos 14 anos de idade e 90,1%, antes dos 19. (IBGE, 2015a).

algum parente ou com os pais, à exceção de Ismael (30, MUS), que vive com a esposa, e Sidinei (29, DAN), que mora sozinho há algum tempo. Dois outros jovens saíram da casa dos pais mais recentemente: Iara (27, DAN), que foi viver com um amigo, e Murilo (27, VID), que morava com pais, a ex-namorada e a filha, mas após o ingresso em um novo relacionamento e o nascimento do segundo filho, foi morar com a atual companheira.

Dentre os entrevistados que precisaram trabalhar precocemente, Maria (27, VID) foi a que começou mais cedo, desempenhando, em algumas ocasiões, atividades informais e de baixa remuneração. Aos 16 anos, atuou com o irmão, vendendo amendoim em bares no bairro onde morava. Depois teve uma experiência de apenas três meses servindo mesas, no restaurante em que a mãe trabalhava, até ser convidada para trabalhar como vendedora nas ruas. *“Uma vizinha me chamou para vender sapato ortopédico. Mas era só se você vendesse... Eu andava para caramba, era lá na Liberdade. E aí eu nem fiquei muito tempo. Porque eu não vendi nada. Ficava só andando e não vendia nada.”* (MARIA, 27, VID).

No terceiro ano do ensino médio, já como aluna da Kabum, pôde dedicar-se apenas aos estudos, voltando a trabalhar apenas nas etapas finais do curso de vídeo. Na escola, todos recebiam uma bolsa mensal no valor de R\$150,00, que funcionava como importante apoio material para muitos jovens, já que permitia custear o transporte, o lanche e outras pequenas despesas.

Sidinei (29, DAN) também teve algumas experiências de trabalho antes e durante o curso técnico da Funceb. De 2006 a 2008, trabalhou como auxiliar administrativo numa cooperativa, onde aprendeu alguns processos burocráticos, como prestação de contas. Depois, teve que entregar quentinhas para obter dinheiro e continuar estudando, já que seu pai reduzira ainda mais o apoio financeiro, como forma de pressioná-lo a deixar a dança.

No campo da música, Diego (29, MUS) começou a receber os primeiros cachês ainda no final da adolescência, quando formou uma banda com colegas de bairro, a Forró Moleke. *“Essa banda a gente ainda teve a sorte de começar já ganhando. O engraçado é que teve um cachê lá que teve até moeda na hora que dividiu. Acho que foi menos de dez reais para cada.”* (DIEGO, 29, MUS).

Por fim, Lia (26, DAN) foi a última jovem a exercer trabalho remunerado, antes mesmo de ingressar no curso profissionalizante. Como bailarina do Balé da Fundac, aos 16 anos, já recebia uma pequena bolsa mensal e eventuais cachês por apresentação. *“Quando eu recebia, eu já queria comprar as coisas... Já é uma felicidade de você tá sendo remunerada. E aí minha mãe ficou feliz, também. Ela não esperava que eu fosse dar continuidade nesse processo.”* (LIA, 26, DAN). No seu caso e no de Diego (29, MUS), apesar do valor baixo

recebido, a experiência de serem remunerados precocemente em suas respectivas áreas artísticas exerceu um papel importante para a permanência e o investimento na formação e no trabalho.

Após o ingresso nos cursos profissionalizantes, a aproximação com o campo profissional tende a se intensificar. A oportunidade de conhecer o setor de forma mais ampla e seus diferentes segmentos, as trocas com professores, as visitas e os estágios realizados em instituições culturais e artísticas, e as experiências práticas acompanhadas e orientadas por profissionais operam como elementos fundamentais para um processo de conhecimento e avaliação de interesses, habilidades e possibilidades de atuação (DUBAR, 1997; RAMIRO, 2014).

Tais experiências compõem uma importante etapa dos processos de socialização profissional, já que os jovens podem conhecer e experimentar algumas regras e modos de funcionar do seu setor.

Os quatro jovens da Kabum, por exemplo, tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência profissionalizante sem exercer atividade remunerada, inclusive porque recebiam uma bolsa auxílio. Puderam conhecer um pouco das quatro linguagens ofertadas pela escola, desenvolver atividades de intervenção cultural em colégios públicos e trabalhar com a produção e a mostra de produções audiovisuais e de fotografia.

As experiências no interior da escola também funcionavam como um espaço de desenvolvimento e de apresentação de habilidades que poderiam ser aproveitadas futuramente pelo Núcleo de Produção ou pelo Núcleo de Oportunidades da Kabum, que faziam intermediações com o mercado de trabalho, a partir de demandas externas, como foi o caso de Carina (26, FOT), Larissa (23, FOT) e, especialmente, de Maria (27, VID), que conquistou diversas oportunidades de trabalho mediadas pela instituição.

Entre os músicos, Ismael (30, MUS) cursou de forma concomitante os cursos técnico e superior, respectivamente, nos turnos noturno e matutino, reservando as tardes para desenvolver as primeiras atividades como docente de música em cursos livres e escolas. Diego (29, MUS) continuou trabalhando com bandas de forró, mas também experimentando outras linguagens, como o pop-rock, até chegar à Flor de Milho, grupo que foi uma referência quando começou a tocar.

Lia (26, DAN) fez toda a formação na Funceb sem trabalhar de forma remunerada, embora integrasse o Balé Jovem de Salvador, que desenvolvia atividades de formação e preparação de bailarinos. Já os outros egressos do curso de dança tiveram maior envolvimento profissional durante a formação. Sidinei (29, DAN) estagiou e trabalhou como professor de

curiosos livres na própria EDF, além de aproveitar os convites para dançar que surgiam na própria instituição:

Eu comecei a fazer um trabalho de Carnaval, aí eu era o rei do maracatu, eu dançava não-sei-o-quê, dançava um frevo ali, dançava no bloco com não-sei-quem, no bloco afro tal... E aí tinha uma ajuda de custo para o grupo que fosse dançar não-sei-aonde. A própria diretora da escola avisava que ia ter uma apresentação, pedia para eu reunir os colegas para fazer meu trabalho. Então, quando eu tinha uma ajuda de custo, eu ia.

Ele e Iara (27, DAN) foram contemplados por um edital público pela primeira vez, com a *ExperimentandoNus* Cia. de Dança, quando estavam na EDF. Ela também começou a desenvolver trabalhos remunerados no campo da produção cultural, atuando como produtora executiva na Plataforma Internacional de Dança (PID), após ser indicada por uma professora da Funceb.

Para os dois últimos jovens ligados à dança, a experiência de trabalhar e estudar de forma concomitante converteu-se em algo inevitável; para os demais, o contato com as atividades laborais teve uma função especialmente importante de promover o conhecimento e a experimentação de possibilidades profissionais.

5.1.2 Estudar e trabalhar no ensino superior

Para aqueles que passaram por uma formação profissionalizante em determinado campo, a opção por realizar o ensino superior na mesma área ou em áreas correlatas pode indicar a confirmação de um interesse ou experiência gratificante, o desejo de maior qualificação, a busca por um certificado de maior validade ou status, dentre outras razões. As primeiras experiências profissionais podem ser decisivas para essa escolha.

Apenas Lia (26, DAN) levou a cabo uma formação superior em uma área fora do campo artístico, preocupada com as limitações que o desgaste, as lesões e o envelhecimento costumam impor às carreiras de dançarina. Murilo (27, VID) e Iara (27, DAN) começaram outros cursos, respectivamente, Sistemas de Informação e Enfermagem, mas optaram pelo regresso à área, cursando o BI – Artes.

Nessa etapa da vida, a maior aproximação com o campo profissional e a concomitância entre estudo e trabalho também são uma constante para muitos jovens brasileiros, e não foi diferente entre os entrevistados. Uma parcela significativa dos estudantes universitários brasileiros precisa atuar profissionalmente para custear os estudos e/ou contribuir com a composição da renda familiar, havendo uma minoria de “estudantes em

tempo integral” (VARGAS; PAULA, 2013). A conciliação entre estudo e trabalho constitui dois perfis principais de sujeitos. O primeiro é do chamado “estudante trabalhador”, que compõe um grupo composto sobretudo por indivíduos que desenvolvem atividade profissional em tempo parcial, muitas vezes inseridos em atividades de vínculo mais frágil e/ou flexível, que permitem o financiamento parcial ou total dos estudos. A oferta de trabalho disponível, frequentemente, está concentrada em funções com escopo e autonomia reduzidos, além de marcados pela pouca valorização social e financeira. No segundo grupo,

[...] diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho mas o estudo. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. (FORACCHI, 1977 apud VARGAS; PAULA, 2013, p. 467).

No contexto recente de expansão do ensino superior, os trabalhadores estudantes, em grande medida, são sujeitos com idade mais elevada, ocupações de tempo integral e realizam seus cursos, sobretudo, no turno da noite, o que indica um perfil distinto daquele encontrado entre os jovens entrevistados.

Especialmente quando a atuação profissional se dá em campos diferentes daqueles nos quais desenvolvem suas formações acadêmicas, a possibilidade de um divórcio entre interesses e necessidades se acentua. À exceção de Larissa (23, FOT), os outros jovens trabalharam praticamente durante toda a realização dos cursos superiores, embora em atividades correlatas às suas áreas de formação, o que conduz a um círculo virtuoso de trocas entre as experiências laborais e de estudo.

Larissa (23, FOT) teve uma breve experiência na área de telemarketing, durante o segundo semestre da graduação em Produção Audiovisual. Decidiu sair do trabalho após um convite para atuar como monitora (jovem educadora) na própria Kabum, onde atuou por alguns meses. Ao concluir seu primeiro curso superior, aos 20 anos de idade, conseguiu obter o DRT, que foi sua principal motivação para realizar o curso. Profissionalmente, fazia apenas alguns eventos como *freelancer*, em casamentos e aniversários. Na sequência, começou nova graduação tecnológica, em Design de Interiores, também já concluída.

A mais nova dentre os entrevistados parece viver o dilema de alguns jovens bastante qualificados precocemente, mas com grandes dificuldades de inserção profissional. As duas graduações foram pouco agregadoras em termos de construção de redes sociais, tanto de amizade quanto de relações profissionais, confirmando a percepção de Pais (2006, p. 9), de que os “[...] diplomas são cada vez mais vistos como ‘cheques sem fundos’ sem cobertura no mercado de trabalho”, por não promoverem automaticamente inserções seguras.

Não obstante a importância e o papel diferencial dos diplomas na disputa por postos de trabalho, as relações sociais construídas desempenharam papel decisivo na construção da *network* da maioria dos jovens entrevistados, especialmente na dança e nas áreas de vídeo e fotografia.

Diferente de Larissa (23, FOT), Maria (27, VID), outra egressa da Kabum, manteve-se ligada à instituição de forma bastante intensa, desde o final da formação profissionalizante. Praticamente todas suas experiências profissionais foram mediadas e contaram com o apoio e a mediação da ONG Cipó, que se constituiu num importante suporte para suas diferentes experiências de inserção profissional.

Nas etapas finais do curso, Maria (27, VID) começou a fazer alguns *freelances* para a Secult, entregando cartazes e fazendo divulgação de eventos. Depois continuou prestando alguns serviços de filmagem, até ser contratada pela Cipó, entidade responsável pela gestão da escola, para atuar em um Ponto de Cultura, onde trabalhou por mais de um ano. Depois esteve desempregada por alguns meses, período em que se envolveu voluntariamente com o Coletivo Cutucar. No próprio grupo, soube que a Kabum estava recrutando um profissional para atuar no grupo de comunicação, a Comunikabum, na qual viria a ser responsável por registrar as ações da escola e administrar as redes sociais. Ao final dessa experiência, no início de 2015, com o fim do projeto, foi indicada por um dos profissionais da instituição para trabalhar como arte-educadora num museu público, ao qual permanece vinculada até hoje.

Murilo (27, VID) realizou uma transição bem-sucedida entre a Kabum e o mercado de trabalho. Após um período de estágio na Dimas, foi contratado como assistente de câmera, pois não tinha graduação em curso superior. No entanto, pôde trabalhar também com edição, fotografia, roteiro, elaboração de projetos e prestação de contas, ampliando significativamente sua rede contatos profissionais, através dos quais fez seus primeiros *freelances* e constituiu dois coletivos independentes de produção audiovisual. Paralelamente a esse trabalho, no qual ficou até 2014, fez o BI – Artes, conseguindo conciliar múltiplas atividades e construindo uma importante reputação nessa área.

A outra jovem formada em fotografia, Carina (25, FOT), saiu da Kabum imediatamente para o mercado de trabalho. Por cerca de dois anos dedicou-se apenas às atividades profissionais, atuando em alguns lugares distintos. Participou por um breve período de um projeto coordenado por uma educadora da Kabum que prestava serviço para a Petrobrás e depois trabalhou em um hotel, em Salvador, fazendo registros do cotidiano dos hóspedes: “*Eu chegava lá e ficava fotografando o povo na piscina e na praia... Tinha dias que não tinha o que fotografar porque no hotel não tinha ninguém... Ai eu falei: ‘Isso não é*

pra mim, não.” (CARINA, 26, FOT). Na sequência, foi indicada por uma amiga para trabalhar em um estúdio fotográfico móvel, que fazia *books* e registros para famílias. Durante quase dois anos atuou montando estúdio e fotografando na casa de clientes no interior do estado. Por mais que a remuneração fosse vista como razoável, decidiu voltar para Salvador e estudar. Durante o BI atuou com o Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio, fez alguns outros *freelances*, até iniciar um estágio na ASCOM, como fotógrafa institucional. Essa experiência converteu-se num contrato de trabalho formal, ao qual permanece vinculada até hoje.

Ismael (30, MUS) concluiu o curso profissionalizante e o superior quase ao mesmo tempo e desde o início da graduação aproveitou as oportunidades que surgiram no campo da educação. Era um contexto de implementação da Lei nº 11.769/08 (BRASIL, 2008), que tornava obrigatório o ensino de música, e começou a lecionar em escolas particulares com musicalização infantil, mas experimentou trabalhar em cerca de vinte escolas, em praticamente todas as séries do ensino fundamental. Mesmo com a oferta de trabalho contínua, viveu uma crise profunda.

Quando eu cheguei na faculdade e comecei a ver que a coisa não desenvolvia, cheguei na média do quarto semestre, quinto semestre e comecei a me distanciar daquilo que eu queria a priori, perceber que eu ia ficar fadado a trabalhar em escolas, nada contra, mas só quem trabalha sabe como é, né? Então eu fiquei, comecei pensando: ‘Eu não quero morrer aqui, eu não quero morrer assim, eu não quero olhar pra trás e ver que minha história foi isso, eu sei que eu posso ser mais do que isso.’ (ISMAEL, 30, MUS).

Além de atuar como educador, também realizava trabalhos esporádicos como músico de eventos e na igreja. Mesmo assim, voltou a vivenciar crises em relação a suas escolhas profissionais.

Infelizmente a universidade, faculdade, não é sinônimo de estabilidade financeira, não é? Mas na verdade eu queria, eu achava na minha cabeça de criança que as coisas iam acontecer naturalmente, eu ia me formar, eu ia comprar um carro, eu ia comprar uma casa, eu ia ter condição financeira. Eu achava que isso ia acontecer naturalmente, mas, na verdade, não foi, e pra mim isso foi um choque muito grande. Não que eu era iludido com a vida, pelo contrário. Era porque eu via que a música era de valor, mas era tão desvalorizada, então foi muito difícil. (ISMAEL, 30, MUS).

Tais provas foram enfrentadas, especialmente, nas etapas finais da graduação, quando foi demovido pela mãe da intenção de desistir do curso. Gradativamente, foi migrando das aulas na educação básica para o ensino de instrumento e canto em instituições especializadas, encontrando muito mais prazer ao trabalhar em dois conservatórios, permitindo concentrar-se mais na formação de músicos.

O outro jovem formado em música, Diego (29, MUS), fez o curso de licenciatura ao

mesmo tempo em que trabalhava como músico *freelancer* em bandas. A iniciação da docência deu-se apenas nas etapas finais da graduação e desdobrou-se em outras oportunidades de atuar na educação básica. Antes disso, já experimentara tocar em bandas de forró, gospel e em bandas de baile, que trabalham com diferentes estilos musicais em eventos como formaturas.

Ao expandir suas atividades como educador, experimentou também um sentimento de incerteza em relação à atuação na educação formal. *“Já sofri muito porque não tem estrutura. Tem a questão cultural. Às vezes você dá aula no fundamental a uma criança que não vem desse processo, para ela é um choque.”* (DIEGO, 29, MUS). A curta duração das aulas e a falta de recursos adequados (salas equipadas com instrumentos musicais e aparelhos de som) foram vistos como complicadores para o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo. *“Porque o objeto é instrumento musical de interesse, de virar ferramenta mesmo para você conquistar seu objetivo. Ninguém vai ficar a vida toda batendo palmas, fazendo som com o corpo e usando a criatividade.”* (DIEGO, 29, MUS).

Além disso, sentia que as jornadas exaustivas como professor também o afastavam das suas atividades como músico. *“Eu pegava tipo à noite, tentava estudar, daqui a pouco eu estava com o instrumento cochilando, tentando, indo molhar o rosto um pouco. Mas aí não tem mais jeito, não está mais rendendo, não está somando mais nada.”* (DIEGO, 29, MUS).

Em 2015, fez um curso livre de Harmonia na Funceb e voltou a conectar-se com o trabalho de instrumentista. A partir daí, decidiu fazer nova seleção para um curso superior, o Bacharelado em Música Popular na UFBA, que foi iniciado no ano seguinte. Gradativamente, foi voltando a tocar mais frequentemente e ampliar sua rede de contatos. Passou a integrar um projeto semanal denominado João de Quinha, na ABOCA, uma ocupação artística que acolhe iniciativas de performance, composição e improvisação musical. Nesse espaço cultural também passou a dar aulas gratuitamente e traçar planos de atuar em comunidades com projetos socioculturais em música, o que tem contribuído para “se reencontrar” com seu prazer com o trabalho, algo que também tem sido buscado por Ismael (30, MUS).

Os três jovens formados em dança seguiram caminhos diferentes em termos de formação e atuação. Sidinei (29, DAN) fez a Licenciatura em Dança paralelamente às suas atividades profissionais como professor de dança contemporânea numa escola privada e como educador do PIBID, pela UFBA, e de um projeto social, no interior do Estado. Além de atuar na área da educação, com a sua companhia de dança, a *ExperimentandoNus*, foi contemplado com alguns editais públicos que ofereceram um importante suporte para a montagem de espetáculos, a circulação destes pelo interior da Bahia e de outros estados, e para a produção de um documentário sobre o principal mestre de dança afro da Bahia.

Iara (27, DAN), parceira de Sidinei (29, DAN) na *ExperimentandoNus*, após deixar o curso de Enfermagem foi aprovada para o BI – Artes da UFBA. Nesse período, experimentou atuar em diferentes projetos como produtora cultural, consolidando-se como um dos nomes mais importantes e requisitados da área, desenvolvendo uma *expertise* no campo das políticas públicas, especialmente no que se refere a editais públicos. Suas habilidades nas etapas de elaboração, formalização, prestação de contas e produção tornam-na muitas vezes “onipresente” na cena local. Recorda que muitas vezes ouve dos colegas coisas como: “*Iara, eu não aguento mais ver seu nome nos projetos de dança!*” (IARA, 27, DAN). Ela reconhece que tem uma relação intensa com muitos profissionais e mostra interesse em apoiar, especialmente, quem está no início da carreira.

Se não tem gente que tá produzindo os projetos de dança, eu tenho que ajudar a produzir. ‘Você quer fazer esse projeto de dança? Eu te ajudo, bora!’. E ainda falo assim, pra alguns: ‘Gente, eu não tenho tempo pra produzir com vocês, mas eu vou instruindo. Vocês querem botar na rua pra dança? Vamos! Ah, você quer fazer? Vamos! Senta aqui, vamos escrever!’ (IARA, 27, DAN).

Ao lado do trabalho como produtora, Iara (27, DAN) continuou atuando como dançarina, no Balé Jovem de Salvador, na própria *ExperimentandoNus* e em outros projetos de duração mais curta.

Por fim, Lia (26, DAN), diferente dos dois colegas, desenvolveu uma carreira inteiramente focada na atuação como bailarina. Fez o curso de Psicologia, paralelamente aos trabalhos como dançarina do Balé Folclórico, de 2010 a 2013, e no Balé de Daniela Mercury, de 2013 até os dias atuais, sem praticamente experimentar outras áreas como a coreografia, a direção, a docência e a produção. Tal caminho, atravessado por uma formação em outra área de conhecimento, foi motivada pela consciência e preocupação com a duração da carreira de dançarina. “*Chega o momento que o corpo nem aguenta mais, né? É tanto tempo movimentando esse corpo, dançando... Imagine, desde os 8 anos? ‘Meu Deus do céu, é muito tempo’. Chega uma hora que o corpo cansa, né?*” (LIA, 26, DAN). Mesmo com o envolvimento precoce e permanente com o dançar, o corpo e seus limites apontam para uma prova laboral a ser enfrentada por Lia (26, DAN), num futuro não muito definido, mas sobre o qual paira alguma clareza.

A opção de Lia (26, DAN) confirma o que Gomes (2008) destaca como condição *sui generis* desse campo artístico, por ter no corpo seu principal instrumento de trabalho. Especialmente na dança clássica e moderna, a corporeidade estaria mais sujeita à perenidade e à desvalorização. “A relação entre o envelhecimento do corpo, a falta de expectativa profissional em um futuro próximo e, conseqüentemente, a reconversão necessária para outra

atividade é um dos aspectos que fazem da dança uma prática, desde sempre, marcada pela incerteza” (GOMES, 2008, p. 10).

As experiências profissionais iniciadas ou desenvolvidas durante a formação superior foram marcadas quase sempre pela passagem por diferentes espaços de trabalho, em cada uma das trajetórias. Alguns jovens conseguiram construir, ainda durante esses momentos, reconhecimento expressivo no interior de seus respectivos campos.

Na área artística, em que empregos são raros e a informalidade predomina, a construção das redes sociais fortes é decisiva na formação de relações virtuosas de trabalho, como pontuou Borges (2002, 2011).

Os projetos profissionais são apostas sem garantias muito palpáveis, como nos casos de submissão de propostas a editais ou iniciar um novo grupo musical, por exemplo. Nesses casos, entre os artistas, investir tempo e “energia” criativa ou lidar com remuneração incerta demandam a criação de relações de confiança, que muitas vezes extrapolam o campo profissional. Mesmo na área técnica de suporte à arte, que inclui cenógrafos, figurinistas e iluminadores (nas áreas de dança e teatro) e *roadies* e operadores de som (na música), essas relações de conhecimento recíproco de referências e interesses são importantes.

5.2 PROCESSOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Os processos de inserção profissional retratados na seção anterior não são processos conclusos, mas sim movimentos constantes de aberturas, experimentações, prazeres, frustrações. A partir da conjugação das habilidades construídas nas experiências formativas e de iniciação profissional, dos suportes (familiares, escolares, laborais, imaginários, das políticas públicas) que os ampararam e das provas ultrapassadas, os jovens entrevistados construíram seus próprios espaços de atuação no interior de campos mais amplos.

Muitos dos jovens artistas atuam em “nichos já especializados e buscam novas maneiras de lidar com lidar/interagir/relacionar-se com seu entorno, numa atuação de escala micropolítica ligada ao cotidiano.” (LIMA, 2014, p. 148). Participam interativamente de redes de cooperação, nas quais são partilhados e (re)elaborados conhecimentos, regras e práticas que possibilitam produzir trabalho criativo e artístico, constituindo modos de operar que são bastante comuns nos coletivos artísticos e nas companhias independentes que os jovens entrevistados integram.

Conquanto os diferentes setores das artes possuam suas especificidades, hoje, as formas de funcionar não são condição suficiente para localizar rigidamente seus atores em

termos de posições sociais e modos de ação. Os contínuos processos de segmentação e especialização dos setores são também acompanhados por movimentos de trocas e de interpenetração entre eles, criando espaços mais híbridos em termos de linguagens e lógicas de funcionamento (CANCLINI; CRUCES; POZO, 2012; EUGENIO, 2012).

Ainda assim, a atividade artística, como em qualquer outra área, também “obedece a regras, a constrangimentos, insere-se numa divisão do trabalho, em organizações, profissões, relações de emprego, carreiras profissionais” (MENGER, 2005, p. 8). No entanto, mesmo em áreas tradicionalmente mais estruturadas, nem sempre há um ajuste perfeito entre atores e funções. Nos diferentes setores artísticos, as atividades de formação, criação, produção, difusão e comercialização, as estruturas e os processos laborais podem mostrar-se de forma muito diversa.

Uma parte significativa da produção cinematográfica e fonográfica, por exemplo, opera nos moldes de uma indústria, conquanto a democratização do acesso às tecnologias de registro, edição e difusão tenham produzido formas mais baratas, colaborativas e “artesanas” de criar produtos audiovisuais e musicais (DANTAS, 2007). As artes performáticas (dança, teatro e música ao vivo) também têm passado por transformações significativas, embora de outra natureza. A ocupação de espaços públicos através de intervenções, ocupações e performances, e a hibridação das linguagens são alguns dos movimentos visíveis no setor, atualmente.

O *survey online* realizado com os egressos das quatro instituições pesquisadas retrata um pouco da diversidade de trabalhos desempenhados pelos jovens nos diferentes setores profissionais. Alguns desses sujeitos conjugavam mais de uma atividade profissional, como mostra a Tabela 14.

Tabela 14 – Distribuição de frequências e percentuais das atividades profissionais desempenhadas pelos egressos a partir de suas respectivas áreas de formação (n=168)

Atividade Desenvolvida	Música (n=33)		Dança (n=60)		Fotografia (n=38)		Vídeo (n=37)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nas áreas artísticas e criativas								
Assistente de vídeo	-	-	-	-	-	-	1	2,6%
Ator	-	-	1	1,0%	-	-	-	-
Coreógrafo	-	-	7	7,1%	-	-	-	-
Comunicador / redator	-	-	1	1,0%	2	5,3%	2	5,3%
Dançarino	-	-	27	27,3%	-	-	-	-
Designer / diagramador	-	-	-	-	3	7,9%	-	-
Editor / finalizador	-	-	-	-	2	5,3%	9	23,6%
Educador artístico	18	38,4%	28	28,4%	2	5,3%	3	7,9%
Estagiário / bolsista	1	2,1%	7	7,1%	3	7,9%	2	5,3%
Fotógrafo	1	2,1%	-	-	6	15,8%	2	5,3%
Iluminador	-	-	-	-	1	2,6%	-	-
Maestro	1	2,1%	-	-	-	-	-	-
Músico	14	29,8%	2	2,0%	-	-	-	-
Mobilizador/educador social	-	-	3	3,0%	2	5,3%	1	2,6%
Produtor cultural	-	-	3	3,0%	2	5,3%	2	5,3%
Técnico em áudio	1	2,1%	-	-	-	-	-	-
Videomaker / cinegrafista	1	2,1%	1	1,0%	1	2,6%	3	7,9%
Webdesigner	-	-	-	-	-	-	1	2,6%
Em outras áreas								
Auxiliar administrativo ou contábil	2	4,3%	5	5,1%	6	15,9%	1	2,6%
Assistente MKT	-	-	1	1,0%	-	-	-	-
Atendimento ao público	-	-	1	1,0%	1	2,6%	2	5,3%
Bartender	-	-	-	-	-	-	1	2,6%
Biólogo	1	2,1%	-	-	-	-	-	-
Cabelereiro	-	-	1	-	-	-	-	-
Guia turístico	-	-	1	-	-	-	-	-
Militar	1	2,1%	-	-	1	2,6%	-	-
Padeiro	-	-	-	-	-	-	1	2,6%
Pilates	-	-	4	4,0%	-	-	-	-
Porteiro	-	-	1	-	-	-	-	-
Professor de educação básica	2	4,3%	2	2,0%	-	-	-	-
Técnico em enfermagem	-	-	-	-	1	2,6%	-	-
Técnico em manutenção/ eletrotécnica	1	2,1%	1	1,0%	1	2,6%	3	7,9%
Operador de Telemarketing	1	2,1%	2	2,0%	2	5,3%	2	5,3%
Vendedor	2	4,3%	3	3,0%	2	5,3%	2	5,3%
Total	47	100%	99	100%	38	100%	38	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

Dentre os 168 sujeitos que responderam aos questionamentos sobre atividades profissionais desempenhadas, foram obtidas 222 respostas, o que indica um número expressivo de jovens que atuavam em mais de uma atividade profissional no momento do inquérito, especialmente nas áreas de música e dança.

Nos setores da dança, do vídeo e da fotografia, é possível encontrar um amplo número de atividades artísticas e criativas desempenhadas, muitas delas, em áreas diferentes ou na fronteira daquela da formação recebida. Na música, as atividades artísticas se localizavam em número menor de áreas, como educador artístico, maestro, músico e técnico de áudio.

A diversidade de atividades profissionais desenvolvidas sugere que os egressos têm investido no desenvolvimento de diferentes habilidades, não apenas restritas à criação e à performance artística (MENGER, 2014). O crescimento do setor cultural também trouxe demandas de investimento em formação do artista e de públicos, o que gera a necessidade de promoção de ações formativas em diversos níveis, tornando o campo da docência, em espaços formais ou não, um importante nicho de mercado. Tal realidade pode ser ilustrada pelo expressivo número de jovens que atuavam como educadores em música (51,4%) e em dança (43,8%).

5.2.1 Atividades e rotinas

Historicamente, artistas têm-se desdobrado entre a realização de atividades artísticas e de outra natureza para que possam permanecer e sobreviver no mundo das artes. Dentre os mais de 200 egressos dos cursos profissionalizantes investigados que responderam ao *survey online*, apenas 18% deles não estavam trabalhando no momento da coleta dos dados. Dentre os que estavam ocupados, quase a metade (45,0%) atuava apenas na área artística, enquanto outros 13,0% conciliavam o trabalho em outras áreas com atividades profissionais nas artes.

Esses dados mais gerais são significativamente diferentes entre as quatro linguagens investigadas.

Tabela 15 – Distribuição de frequências e percentuais das áreas de atuação dos egressos (n=200)

Área de atuação	Música		Dança		Fotografia		Vídeo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Na área artística	22	51,2%	44	63,8%	10	24,4%	14	29,8%	90	45,0%
Em outra área	8	18,6%	10	14,5%	17	41,5%	13	27,7%	48	24,0%
Na área artística e outra área	6	13,9%	9	13,0%	6	14,6%	5	10,6%	26	13,0%
Não trabalha	7	16,3%	6	8,7%	8	19,5%	15	31,9%	36	18,0%
Total	43	100%	69	100%	41	100%	47	100%	200	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

As áreas da música e da dança concentram percentuais de jovens trabalhando na área artística bastante superiores aos dos egressos dos cursos de fotografia e vídeo. Algumas questões podem ser levantadas para tentar compreender tais diferenças. A primeira refere-se ao perfil dos estudantes dos cursos oferecidos pela Kabum, que atende jovens com idades entre 16 e 20 anos, e que, portanto, saem da instituição com faixa etária significativamente menor do que a de dançarinos e músicos. Além disso, para muitos jovens a instituição oferece o primeiro contato com as linguagens do vídeo e fotografia e uma formação de apenas 18 meses.

O mercado de trabalho para essas duas áreas também é relativamente frágil e limitado em Salvador (LIMA; GOTTSCHALL, 2014; MIGUEZ et al, 2010), sobretudo na esfera do cinema. Outra questão teria relação com a própria especificidade das formações nesses campos, tradicionalmente mais híbridos entre arte e tecnologia, permitindo a criação um maior número de interfaces com outras áreas como a comunicação e a publicidade, que nem sempre são vistas como atividades artísticas.

A escolha inicial dos entrevistados teve como um dos critérios de seleção o fato de investirem na formação e na atuação no campo artístico. A tendência ao desenvolvimento de múltiplas atividades profissionais foi geral entre os jovens participantes da investigação. Apenas um dos nove jovens desenvolveu sua carreira dirigida quase exclusivamente para uma única atividade profissional. Como sinalizado na seção 5.1.3, Lia (26, DAN), desde suas experiências mais precoces de formação e atuação, construiu seu perfil profissional como dançarina. Profissionalmente, seu maior vínculo foi com o Balé Folclórico da Bahia, que exigia uma rotina intensa de preparação e apresentações, que somavam até seis horas contínuas de atividade física por cinco dias por semana, além das eventuais turnês. Já como dançarina do balé que acompanha Daniela Mercury, as atividades são mais pontuais e só acontecem quando a cantora tem shows programados.

Nos percursos dos dois músicos entrevistados, as atividades ligadas à docência foram gradativamente ocupando maior espaço em suas vidas profissionais. Ambos experimentaram a inserção em diferentes níveis da educação básica, sendo que Ismael (30, MUS) também trabalhou como professor particular, educador social no projeto Mais Educação e docente de cursos livres de música e em igrejas. Além disso, durante anos atuou como músico e cantor de eventos, sobretudo casamentos, e desenvolveu trabalho autoral com bandas de música religiosa. Na sua trajetória, desenvolveu diferentes habilidades musicais que foram fundamentais para que pudesse explorar o setor de eventos, como o domínio de diferentes instrumentos musicais, o canto, noções de regência e de técnica de aparelhagens de som.

Diego (29, MUS) começou a lecionar no final do curso de graduação, tendo até então atuado basicamente como instrumentista *freelancer* em bandas e projetos de diferentes estilos musicais. No campo da docência, os dois músicos viveram um intenso conflito, à medida que o tempo dedicado ao ensino foi sendo ampliado. Em 2013, Ismael (30, MUS) chegou a trabalhar doze turnos semanais, lecionando em cinco instituições diferentes. Em 2015, Diego (29, MUS) lecionava trinta e três horas semanais por semana, para cerca de 400 alunos, o que ressalta as condições precárias a que são submetidos os trabalhadores da educação básica. O desgaste com deslocamento e o tempo dedicado reduzia as possibilidades de tocar e investir no desenvolvimento artístico.

Eu toquei na semana passada, e a última vez que eu tinha tocado tinha sido no Bonfim.⁸¹ E aí também já estou pensando nessa questão. Semana passada eu cheguei 4 horas, para acordar às 6 horas para trabalhar. Aí você já fica pensando que vai ter que fazer mais uma escolha. Porque se eu largar um trabalho fixo para um trabalho que surge sazonal agora, que não é algo certo... Normalmente as pessoas que começam a dar aula deixam um pouco de tocar. A não ser quando pegam uma escola só, têm oportunidade de compor suas atividades assim, dentro desse cronograma. (DIEGO, 29, MUS).

Apesar disso, gradativamente, encontraram caminhos próximos dos seus interesses: Ismael (30, MUS) passou a dedicar-se exclusivamente à docência em instituições especializadas no ensino de música, em dois conservatórios e uma escola, enquanto Diego (29, MUS) reduziu sua carga horária na educação básica, trabalhando cinco turnos por semana, o que permitiu que voltasse a estudar música, na UFBA, e desenvolver um projeto com outros instrumentistas, poetas e *performers* num espaço cultural no bairro do Santo Antônio.

Entre os egressos da Kabum, Larissa (23, FOT) ainda não conseguiu manter uma sequência de trabalhos profissionais. Atuou como monitora de vídeo nos cursos da própria Kabum, alguns meses depois de sair da escola. A partir daí tem atuado pontualmente como fotógrafa autônoma, realizando registro de eventos e *books* de casamento ou gravidez.

Outra jovem, Carina (26, FOT), tem combinado atividades como fotógrafa e como arte-educadora. Na fotografia, depois de atuar por dois anos como profissional de um estúdio móvel e de eventos, foi contratada para trabalhar no registro de oficiais pela Secom, no governo estadual. Mesmo tendo um contrato fixo com a secretaria, trabalha normalmente apenas até as 14 horas e tem relativa flexibilidade para negociar sua agenda, a depender de suas demandas e das pautas sugeridas.

⁸¹ A entrevista foi realizada em março e a festa de Nosso Senhor do Bonfim ocorreu em janeiro do mesmo ano.

Desde o final da formação na Kabum, Carina (26, FOT) atuava de forma voluntária ou recebendo pequenos cachês no Fórum de Arte e Cultura no Subúrbio, registrando festivais e mostras do grupo. Gradualmente, foi se aproximando de outros coletivos como o Cutucar e o Museu de Street Arte de Salvador (MUSAS), que realizam ações socioeducativas em comunidades periféricas. Essa relação com o campo social culminou com a recente condução do projeto *Empoderamento e Imagem*, financiado pelo edital Arte em Toda a Parte, da Fundação Gregório de Matos, ligada à prefeitura de Salvador.

Maria (27, VID) atuou a maior parte da sua vida profissional em projetos conduzidos pela Cipó, que tem uma cultura de flexibilidade nas rotinas, trabalhando quase sempre focada em produtos. Foi arte-educadora num Ponto de Cultura, produtora de cursos e projetos, produziu vídeos e administrou as redes sociais da Kabum. Paralelamente, desenvolveu alguns *freelances* com vídeo, além do envolvimento com o Coletivo Cutucar, com o qual, recentemente, concluiu um projeto denominado *Mocambos Marginais*, também financiado pelo edital Arte em Toda a Parte. Hoje vive uma rotina mais rígida em termos de horários, trabalhando diariamente durante as manhãs e tardes num laboratório de educação museológica, o Laboratório de Educação Digital: Museu Arte e Cultura da Diretoria de Museus (Labdimus). Nesse espaço, atua como arte-educadora nas áreas de poesia e vídeo, além de fazer registros das ações desempenhadas pela instituição.

O último egresso da Kabum, Murilo (27, VID), teve um longo vínculo com a Dimas, na qual desempenhou múltiplas funções no campo do audiovisual. Mesmo com contrato regular, a instituição permitia um regime flexível de trabalho, compatível com as demandas do setor.

Essa lógica era muito comum, porque a maioria dos produtores independentes tinha só... esse horário fora do horário comercial pra rodar seus filmes. Então, eu sempre trabalhava no sábado e no domingo. Isso contabilizava como folga. Então, durante a semana, eu podia organizar essas horas que eu tinha extra, da maneira que eu bem entendesse. (MURILO, 27, VID).

No seu trabalho como cinegrafista ou fotógrafo, nas atividades como *freelancer* ou nas produções com o coletivo, muitas vezes realizava viagens ou participava de filmagens noturnas, nos fins de semana ou durante turnos ininterruptos.

Sábado, domingo, feriado pra mim é tudo dia comum. Não tenho essa bobagem de dias, mas isso é um grande conflito com minha namorada, porque ela não entende um pouco, muito isso. Ela acha que chegou sexta-feira, 18 horas, todo mundo tá livre pra família... Não é bem a minha realidade, eu tô livre pro que acontecer; tem trabalho, eu vou; se não tem, eu fico com o pessoal, mas na realidade nunca falta trabalho, assim eu sempre tô fazendo alguma coisa. (MURILO, 27, VID).

Os demais membros dos dois coletivos que integra também possuem outras ocupações e produzem seus vídeos articulando os tempos livres que possuem em comum. Além de produzir curtas-metragens e exibi-los, com o coletivo Cual, Murilo (27, VID), recentemente, teve uma experiência nova, o Cine Avuadora, que foi contemplado por um edital do governo estadual para realização de atividades de cineclubismo no interior do estado.

Recentemente, também experimentou trabalhar em campanhas políticas, algo que evitara até então. No interior do estado, atuou sozinho filmando, roteirizando e editando material para um candidato do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), e na capital, para o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Foi minha primeira experiência, nunca tinha me proposto. Até hoje sou meio reticente. Para fazer você precisa acreditar mesmo no candidato. Foi importante para conhecer a conjuntura política de perto, mas é uma coisa que realmente assusta... o nível de inabilidade de quem controla a gestão pública, a falta de compromisso, é absurdo. (MURILO, 27, VID).

Hoje também trabalha como cinegrafista para um programa de TV voltado para o setor imobiliário. Assim como a área do marketing político, este é um campo com a qual Murilo não tem maior afinidade, mas que também propicia aprendizagens importantes e garante uma renda fixa mensal. Segundo Jouvenet (2012), contra a aura do artista puro, “fora do mundo” ou totalmente *underground*, a experiência profissional em outros setores também pode ser uma fonte de enriquecimento de projetos artísticos, através de um processo de fertilização cruzada entre mundo da criação e o mundo mercantil.

Os dois outros profissionais da dança, assim com Murilo (27, VID), têm rotinas intensas e desenvolvem atividades múltiplas. Iara (27, DAN) ainda cursa o BI – Artes e divide-se entre o trabalho como dançarina e produtora cultural. Na *ExperimentandoNus* desempenha as duas funções há cerca de sete anos. No momento da primeira entrevista, em 2015, ela tentou fazer um balanço das suas atividades.

Esse ano eu tô produzindo muito... E eu não sei se é um cansaço de produção ou se é um cansaço já do corpo. E aí, ano passado, eu dancei muito mais do que esse ano. Esse ano eu contabilizei, eu subi no palco 76 vezes. Isso não é qualquer dançarino que consegue em um ano; principalmente em companhia independente. Esse ano, até agora, eu acho que só subi 13 vezes no palco... Porque ano passado teve a circulação da ExperimentandoNus, eu dancei com outros trabalhos... Eu tive ‘Maria Meia-Noite’, que foi uma circulação de apresentações... Teve o Balé Jovem, teve o ‘Auto de Natal’, então eu dancei muito... E teve o solo que eu danço também, que eu desenvolvi dentro da Funceb, que é sobre o samba de roda e o pagode... Esse ano eu já fiz 15 viagens e ainda tô pra fazer outras. (IARA, 27, DAN).

A própria dinâmica do trabalho de produtora, por si só, já envolve a necessidade de compreensão e envolvimento com as diferentes etapas dos processos de produção artística.

Além de produzir as ações da *ExperimentandoNus* (espetáculos, projetos de formação e documentário), Iara (27, DAN) tem cuidado de etapas mais burocráticas, como a escrita e a prestação de contas dos projetos, sem contar outras tarefas rotineiras que emergem, como escrever *releases*, cuidar do trabalho gráfico ou organizar camarim. Essas habilidades também têm sido utilizadas em trabalhos desenvolvidos com parceiros de outras companhias de dança ou como forma de obter ganhos extras, quando contratada.

Sidinei (29, DAN) também é um multiprofissional. Além de ser coreógrafo, diretor artístico e dançarino da *ExperimentandoNus*, já dançou e coreografou para companhias parceiras, como a *Áttomos*.

A experiência dentro da companhia da gente não é só dançar, porque, para mim, dançar é muita coisa, porque ele está num lugar que ele tem que ficar em alerta. Porque ele não está só dançando, daqui a pouco ele está, sem saber, produzindo também. Sem saber, está contribuindo com o figurino. Sem saber, está sendo roadie. É um lugar de multifunções. (SIDINEI, 29, DAN).

Atuou também na orientação artística, preparação de elenco e curadoria de espetáculos diversos. O trabalho do seu grupo foi contemplado por diferentes editais públicos para produção, manutenção da companhia e mobilidade artística. Nesta última modalidade, levou seu espetáculo infantil *Pau que nasce torto* e oficinas para as cidades do Rio de Janeiro (Morro do Fubá) e São Paulo e para o interior do Ceará, em quilombos na região de Itapipoca.

No campo da formação, há cerca de dois anos atua quinzenalmente como educador artístico em um projeto com adolescentes, na cidade de Tremedal, no interior do estado. Também foi professor de dança contemporânea na principal escola privada de balé da cidade, até ser demitido, em meados de 2015, após pontuar para a direção a necessidade de investir na formação dos professores. Na instituição percebia, muitas vezes, um desconforto da direção e dos funcionários com a sua presença.

Eu precisei ter uma formação X para me contratarem. Todos me respeitam lá, mas é nítida a relação de Sidinei com os funcionários e nítida a relação dos outros professores com os funcionários. E aí quando você olha, você acha que eles me respeitam por que? Por que eu sou ser humano? Não, eles me respeitam por causa da minha formação. Então você vê um cara lá com um cabelo que hoje está loiro, e que usa roupa X, vai dizer assim: 'É, vamos aturar isso dele porque ele tem um conhecimento X.' Quem é que você vê, preto, nos grandes festivais da Escola no final de ano? Só se tiver faltando alguém no mercado... (SIDINEI, 29, DAN)

Desde então, tem participado de diferentes atividades pedagógicas como “orientação artística” para as turmas de formandos do curso técnico da Funceb, aulas de historiografia da dança na UFBA, entre outras, mesmo quando não remuneradas. Além disso, dedicou-se principalmente ao desenvolvimento do documentário contemplado por um edital público da

Secult, que retratava a trajetória e influência de Mestre King, o primeiro negro formado pela Escola de Dança da UFBA, que se tornou uma das maiores referências em dança afro-brasileira na Bahia. Participou ativamente de todas as etapas de seleção dos entrevistados, filmagem e edição, até seu lançamento no segundo semestre de 2016.

Mesmo entre aqueles como Murilo (27, VID), Sidinei (29, DAN) e Iara (27, DAN), que desenvolvem múltiplas atividades em diferentes espaços e instituições, há uma combinação entre compromissos mais previsíveis e os eventos e demandas que emergem no dia a dia, pois como pontua Menger (2005, p. 13-14),

[...] as atividades não rotineiras têm esta propriedade a tal ponto procurada por ser altamente formadora, ensinar sem cessar coisas novas a quem as realiza. Mas seria absurdo não apreciar esta dimensão de renovação formadora: ninguém poderia trabalhar a reinventar constantemente todos os aspectos essenciais da sua atividade. Isto porque sem convenções, sem regras de interação, sem procedimentos mais ou menos estabilizados de divisão de tarefas e de ajustamento mútuo das expectativas e das significações trocadas, sem rotinas não é possível qualquer cooperação entre todos aqueles que devem contribuir para a produção, a difusão, o consumo, a avaliação e a conservação das obras.

Nas atividades e rotinas profissionais analisadas, algumas características emergem como relevantes. O papel das atividades colaborativas é destacado nos trabalhos dos dançarinos, que estabelecem trocas contínuas com outras companhias, como pontua Sidinei (29, DAN):

Então, eu já produzi o espetáculo de Anderson Rodrigo. Já dancei no espetáculo de Anderson, já dei aula de preparação de elenco. Já fui ensaiador. Você começa a trocar. Então, por exemplo, teve um colega que começou agora, que eu disse: 'Quer montar um grupo? Monte!' Enfim, fiz o cenário dele. Me coloquei no grupo e fiz o cenário dele. Nós somos parceiros, existe uma rede. Claro, cada um na sua viagem. Eu tenho meu trabalho independente. Jorge, Anderson, Pakito, entre outros que eu não lembro agora, têm os seus trabalhos, mas a gente se ajuda muito. Eu acho que por isso que a coisa anda. Se fosse sozinho não dava não.

O músico Diego (29, MUS) tem encontrado uma nova motivação para a carreira artística, desde que se integrou a um espaço cultural.

Aquela casa é uma ocupação. Tem muita gente ajudando, muitas pessoas envolvidas. Recebeu várias obras de arte de pessoas do bairro. Eu toco as quartas-feiras lá, tem sido um intercâmbio bem interessante... Tem rolado um intercâmbio legal, tanto que já rolaram uns contatos, começar a fazer alguns trabalhos a partir dali, que acaba sendo uma vitrine interessante. Ali eu tive a oportunidade com pessoas que quando eu comecei, eu vi os caras tocando. Eu: 'Poxa, aquela cara lá, Portela, ele tinha uma banda de salsa, ele tá no Cortejo Afro'. Enfim, uma oportunidade interessante de tá desenvolvendo a criatividade, pondo em prática ideias. (DIEGO, 29, MUS).

Dentre os egressos da Kabum, Maria (27, VID) e Carina (26, FOT), moradoras do Subúrbio Ferroviário, atuam em grupos e coletivos independentes, que muitas vezes desenvolvem atividades e propiciam trocas para os participantes, que nem sempre envolvem remuneração. Murilo (27, VID) também integra dois coletivos e mesmo quando não há trabalho remunerado, não costuma ficar parado.

Eu trabalho basicamente com amigos e os amigos trabalham basicamente com outros amigos, então essa rede de amizade é muito grande. Por exemplo, se tiver um trabalho aqui e eu não tiver verba pra pagar uma pessoa, que eu sei que encaixaria perfeitamente naquele projeto, e eu ligar pra ele e ele tiver na agenda dele essa disponibilidade de trabalho, pode ter certeza que ele não vai hesitar em comparecer e dar o melhor e trabalhar. Isso vale pra equipamento, isso vale pra tudo. Se não fosse a colaboração de amigos, o coletivo praticamente não existiria. (MURILO, 27, VID).

Se as dificuldades materiais atravessam os percursos profissionais de quase todos os entrevistados, a experiência de partilha dessa mesma condição marcada também é um suporte fundamental para a persistência no trabalho artístico, como sinaliza Sidinei (29, DAN):

Eu já pensei em desistir... Aquilo de não conseguir ter nem uma câmera para registrar seu processo, para aquilo servir de memória, para aquilo servir de registro enquanto... E aí, quando você olha essas pessoas, elas estão no mesmo lugar que você. E quando você olha o outro, e você vê que o outro tem e ele não faz de forma pelo menos que ela seja comum com o que você faz.

Nesses processos de colaboração, os jovens tendem a exercitar trocas significativas de referências, de habilidades, de material e de horas dedicadas ao trabalho dos parceiros, que contribuem para alimentar os processos criativos, apontando para o declínio do ideal do criador solitário e ensimesmado. Mesmo nos campos mais ligados e dependentes das tecnologias, a ideia do autodidatismo pode ser questionada, como sinaliza Murilo (27, VID):

Eu acho meio perigoso falar autodidata nessa área audiovisual, e você tendo tutorial como base, porque sempre tem alguém ali lhe dizendo como é que faz. Então, é um autodidata guiado por tutoriais e outras pessoas que acabam te ensinando online, então não é exatamente isso.

A despeito da importância das instituições formais de ensino, os processos mais livres e colaborativos que envolvem uma maior explicitação dos processos de produção artística e a promoção de oficinas por colegas de área parecem etapas fundamentais do trabalho criador contemporâneo.

Hoje, a maior mistura entre os tempos livres e os tempos produtivos materializa-se na vida do trabalhador dado o permanente investimento em formação continuada, a quase onipresença da internet e da telefonia na vida cotidiana (POCHMANN, 2013). Nos processos

de produção artística, há também uma tendência à mistura entre a vida profissional e a vida pessoal, trabalho e lazer (EUGENIO, 2012), como Murilo (27, VID) pontuara, incluindo o surgimento de conflitos com quem vive fora desse contexto. No caso de Sidinei (29, DAN), a mistura parece ainda mais intensa:

Eu não consigo separar vida profissional de vida pessoal. Então, se eu estou no ponto de ônibus e alguma coisa me incomoda ou me inquieta, aquilo surge e isso começa a ser um processo, eu começo a concatenar ideias e aí, falando no popular, 'o bicho começa a pegar'. Por exemplo, eu estou passando na rua... isso acontece muito na Praça da Sé. Eu andando, alguém toma um tombo, alguém caiu, alguém empurrou o outro. Então, aquilo ali já me interessa enquanto corpo, enquanto cena, enquanto investigação. Meu processo acaba invadindo minha vida totalmente. Na verdade eu não sei. Quando eu estou fazendo outra coisa muito tempo, eu me sinto mal, eu tenho que voltar para cá. Então eu acho que é por isso que eu tenho que começar a pensar em separar um pouco, para viver outros momentos. Mas por enquanto isso está acontecendo. Desde o meu primeiro espetáculo é assim.

A atividade criadora não seria fruto da simples inspiração, mas de um exercício progressivo de experimentação e aprendizagem.

É a possibilidade do trabalho imaginário de inventar e experimentar a partir de si próprio como ser múltiplo que faz do sentimento dominante a liberdade e o exame consciente da decisão criativa ou a urgência e o furor, ou mais provavelmente, o encadeamento e a alternância das duas categorias de estados mentais. (MENGER, 2005, p. 13).

O envolvimento de Maria (27, VID) com as ações do Coletivo Cutucar ou o de Carina (26, FOT) com as atividades culturais com pessoas ligadas ao Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio também envolvem, simultaneamente, trabalho e lazer, como momentos de experimentação e fruição.

A gente se reúne sempre, a gente tá fazendo alguns eventos no teatro ou fora do espaço do teatro, lá na região do subúrbio. Então, é uma coisa que - eu não vou mentir pra você - eu acabo sempre tanto nesses eventos, nessas coisas e me divirto com isso. De vez em quando, no final de semana, vai no Partido Alto, num show qualquer, mas eu tô sempre assim, fazendo coisas voltadas pra galera da região. (CARINA, 26, FOT).

Dessas atividades híbridas entre lazer e trabalho surgem demandas das comunidades e de outros agentes culturais, constroem-se novos projetos e parcerias, que apontam para uma condição própria de um setor em que um dos principais insumos é a criatividade. No setor artístico, o mercado é amplo e diverso, não podendo ser mensurado e compreendido simplesmente baseado na lei de oferta e procura (BENDASSOLLI; BORGES-ANDRADE, 2011; MENGER, 1999, 2014).

A presença de atividades educativas formais ou não como fonte de trabalho emerge com destaque em diversos percursos, expressando a relevância da arte na formação das crianças e jovens e ampliação das escolas de tempo integral, além das ONGs que atuam nesta área. A polivalência e a mistura de tempos e tarefas de tempo livre e produtivo apontam para sujeitos que parecem conviver de forma menos conflituosa com algumas características que têm constituído o mundo do trabalho contemporâneo, não apenas nas artes. Por fim, a despeito da percepção dos limites que o mercado de trabalho local apresenta, a possibilidade ou desejo de migração aparece apenas em três depoimentos, especialmente entre os entrevistados que não integram coletivos artísticos ou companhias independentes, o que reforça o papel destas organizações como suporte importante para a permanência no setor artístico.

5.2.2 Vínculos de trabalho

O mundo do trabalho na área artística tem relações complexas com o mercado e a indústria cultural. No campo da organização do trabalho, as mutações dos sistemas de produção capitalistas vêm desde a década de 1970, avançando na direção de regimes de trabalho mais flexíveis e/ou precarizados (subcontratações, contratos de curto prazo, trabalhos em regimes parciais, temporários ou autônomos, informalidade), além de um produzir uma massa de sujeitos que não consegue ingressar no mercado.

No entanto, na área cultural, não podemos falar de uma precarização, já que as relações de trabalho no setor nunca foram marcadas pela formalização de vínculos profissionais, remunerações compatíveis com os níveis de formação e de garantias de seguridade social. A contrapartida a essas “limitações” frequentemente é associada a uma maior liberdade de criação e à autonomia, componentes importantes para o fazer artístico e fonte de atração para muitas pessoas.

Menger (2005, 2014) defende uma tese que aponta o trabalho artístico como moldado permanentemente por incertezas, como as relativas ao próprio talento do artista, até aquelas que caracterizam as rotinas, muitas vezes desreguladas e fragmentadas, nas formas de vínculo profissional e na remuneração. Segundo Menger (2005, p. 11), “[...] esta incerteza é uma prova a suportar ao mesmo tempo em que é a condição da invenção original, da inovação, e da satisfação sentida ao criar”.

No Brasil, o emprego é a segunda maior preocupação de jovens, atrás apenas da questão da segurança, conforme mostra pesquisa de opinião empreendida pela Secretaria

Nacional de Juventude (SNJ, 2013). Segundo Alves (2008, p. 83), o trabalho assalariado “permite alimentar o projecto de construir uma carreira profissional, perspectivar o futuro e controlar a insegurança social”, atuando como um importante elemento de coesão e de organização do tempo e do espaço sociais. A possibilidade de converter um trabalho em emprego, além disso, teria a função de oferecer alguma estabilidade financeira e garantias sociais.

No entanto, para Alves (2008), numa conjuntura em que muitas das ocupações e dos empregos são construídos em condições precárias, essas experiências de trabalho (subempregos, ocupações temporárias etc.) teriam também uma função socializadora, na medida em que contribuem para a naturalização do risco, da incerteza e da flexibilidade.

Gorz (1998 apud ALVES, 2008) tensiona modelos de análise do trabalho e suas formas de vínculo do tipo “ou emprego ou nada”. Aposta na possibilidade de construção de outros modelos que incorporem relações de cooperação e mutualidade, não reguladas pelo mercado,

[...] onde cada um possa demonstrar o seu valor, não principalmente, através do trabalho profissional ou do salário, mas através de uma multiplicidade de actividades levadas a cabo no espaço público e publicamente reconhecidas e valorizadas por outras vias que não são as monetárias. (GORZ, 1998 apud ALVES, 2008, p. 84).

Esse tensionamento é importante para refletir sobre a realidade vivenciada pelos jovens entrevistados, que embora construam seus processos de inserção social sob expectativas e projeções familiares de estabilidade e segurança, são confrontados pelas experiências pessoais e de seus pares de uma grande oferta de trabalho precário, sustentado por vínculos frágeis e remunerações limitadas.

No caso desses sujeitos, que estão envolvidos com atividades educativas e sociais, além de outras propriamente artísticas, cujo reconhecimento público é recompensador, os significados do trabalho podem ser bastante distintos.⁸²

No setor artístico, Menger (1999, 2014) identifica que os artistas que possuem contratos de longa duração estão quase sempre alocados em óperas, orquestras sinfônicas, museus, grandes companhias de balé e emissoras de televisão, espaços de atuação bastante restritos na realidade brasileira (SEGNINI, 2011, 2012) e, ainda mais, em Salvador.

⁸² Natália Alves (2008), a partir da experiência europeia, sustenta a ideia de que o desemprego e a instabilidade teriam efeito menos devastador sobre os jovens, por razões como: o maior acesso a benefícios sociais e a apoio familiar; o aumento das oportunidades de emprego com o passar dos anos; a naturalização do desemprego para as gerações mais recentes; e o fato de que o emprego nem sempre é capaz de tirá-los da condição de pobreza. No entanto, no Brasil, onde os suportes sociais são mais frágeis, o desemprego tem tido efeitos intensos sobre a juventude mais pobre, como mostra a participação dessa parcela da população em atividades ilícitas e os assustadores índices de vitimização por mortes violentas

As informações obtidas sobre a natureza do vínculo profissional dos egressos das três instituições participantes da investigação apontam que, dos 156 sujeitos que responderam a esse tema, há um total de 102 autônomos e prestadores de serviço com contrato temporário, que correspondem a 65,4% do total.

Tabela 16 – Distribuição de frequências e percentuais dos egressos por tipo de vínculo profissional (n=156)

Tipo de vínculo	N	%
Autônomo	53	34,0
Contrato temporário	49	31,4
Carteira assinada	48	30,8
Funcionário público	6	3,80
Total	156	100

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

Quando esses dados são desmembrados, por área de formação, nota-se que a maior parte dos autônomos está concentrada no curso de música (45,5%), e os percentuais menos acentuados estão entre os egressos dos cursos de fotografia e vídeo. Os contratos temporários representam a maioria entre os jovens das áreas de dança e vídeo. Entre os ex-alunos do curso de fotografia está o maior percentual de profissionais com “carteira assinada”, entretanto é exatamente o setor com o maior percentual de egressos atuando fora da área artística, com 41,5%. (Tabela 17).

Como foi apresentado anteriormente, a maioria dos entrevistados combina atividades com horários e rotinas fixas com outras flexíveis, o que se reflete também nas formas de vínculo, predominantemente frágeis, mesmo entre aqueles que trabalham com contratos firmados com entidades públicas, como é o caso atual de Maria (27, VID) e Carina (26, FOT), que trabalham respectivamente, na Labdimus e na Secom a experiência anterior de Murilo (27, VID), que fora contratado pela Dimas.

Tabela 17 – Distribuição de frequências e percentuais por tipo de vínculo de trabalho e área de formação (n=156)

Tipo de vínculo	Música		Dança		Fotografia		Vídeo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Autônomo	15	45,5%	21	35,0%	10	28,6%	7	25,0%	53	34,0%
Contrato temporário	9	27,3%	24	40,0%	5	14,3%	11	39,3%	49	31,4%
Carteira assinada	6	18,2%	15	25,0%	18	51,4%	9	32,1%	48	30,8%
Funcionário público	3	9,1%	0	0,0%	2	5,7%	1	3,6%	6	3,8%
Total	33	100%	60	100%	35	100%	28	100%	156	100%

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho com base nos dados fornecidos nos questionários *online*.

Entre aqueles que experimentaram vínculos mais formais, duas são as principais fontes de trabalho: as escolas regulares, que costumam contratar os educadores por hora trabalhada, e os órgãos públicos, que lançam mão de múltiplas formas de contratação, como o Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), a Prestação de Serviço Temporário (PST) e os cargos comissionados.

Os músicos entrevistados têm vivenciado a experiência de ter contrato regular apenas como professores da educação básica na rede particular de ensino. Ismael (30, MUS) e Diego (29, MUS) têm prestado concursos públicos para a área de educação, em busca de alguma estabilidade e da possibilidade de reduzir os deslocamentos por diferentes espaços de trabalho. Em 2015, Diego (29, MUS) se preparava para tentar uma vaga num concurso no interior do estado e lecionava em três escolas particulares, situação que se prolonga até hoje. Já Ismael (30, MUS) havia sido classificado em outro concurso organizado pela Prefeitura de Salvador e estava aguardando a convocação. Os outros trabalhos que realizava, como o de músico de eventos, eram totalmente autônomos, até que migrou para escolas especializadas e conseguiu um contrato por dois anos no Conservatório Estadual de Sergipe.

Entre os dançarinos, mesmo as escolas de balé e dança de maior reputação no mercado não costumam garantir vínculo formal de emprego. A única experiência que Sidinei (29, DAN) teve de trabalhar com “carteira assinada” foi como auxiliar administrativo, durante três anos, antes mesmo de ingressar no curso técnico da Funceb. Como coreógrafo, dançarino ou produtor, ele desenvolve seus projetos autonomamente, assim como sua colega de companhia artística, Iara (27, DAN).

Lia (26, DAN), mesmo com experiências relativamente longas de vínculo profissional (quase três anos na Companhia da Fundac, três anos no Balé Folclórico e, atualmente, dois anos com Daniela Mercury), também nunca teve sua carteira assinada.

Dentre os jovens egressos da Kabum, apenas Larissa (23, FOT) teve a carteira profissional assinada por pouco mais de seis meses, quando trabalhou num *call center* como atendente.

Maria (27, VID) nunca teve vínculo formal de trabalho, depois de quase seis anos de formada. Algumas vezes se sente cobrada pela família, mas também tem ponderado se pretende continuar atuando apenas como autônoma:

É o sonho de minha mãe. Porque ela fica desesperada: 'Já está com 25 anos, daqui a uns dias faz 30. Sua carteira não está assinada. Seu irmão já assinou a carteira tantas vezes e você nada.' Eu até entendo. Eu estava conversando sobre isso ontem com minha amiga, porque esses freelances... Tipo, eu estava fazendo trabalho para a Oi Futuro. Aí eu fui emitir uma nota e a secretária falou: 'Maria, você trabalha até janeiro.' Quando disseram que eu ia continuar, foi uma coisa muito boca a boca. Aí mandaram um e-mail para saber. Tem muito disso. Aí eu fico meio insegura. Aí eu fico repensando se vale a pena. (MARIA, 27, VID).

Murilo (27, VID) trabalhou na Dimas de 2009 a 2014, sendo que, por um período de quatro anos, foi contratado por meio de seleção pública para assistente de câmera, sob Regime Especial de Direito Administrativo (Reda). Apesar da insegurança vivenciada por não possuir mais uma fonte de renda fixa, no momento da entrevista ele não pretendia buscar um trabalho com carteira assinada.

Hoje, eu não penso nisso. Eu tive recentemente uma proposta pra trabalhar fixo na TV Anísio Teixeira, que era uma proposta muito agradável financeiramente, assim, mas eu relutei por conta disso... 40 horas... ia tornar esse outro trabalho do coletivo, que eu acho muito importante, acho que umas das coisas mais importantes que eu faço na vida são esses filmes com o pessoal... eu colocaria de segundo plano. Então, hoje eu não me vejo trabalhando fixo em lugar nenhum. Posso trabalhar fazendo uns trabalhos pontuais. (MURILO, 27, VID).

Outra jovem que experimentou um tipo de vínculo mais formal foi Carina (26, FOT), que desde 2014 possui um cargo comissionado na Secom, no governo estadual. Especialmente após a morte da mãe, quando se tornou responsável pelo próprio sustento e por auxiliar a irmã mais nova, fortaleceu a sua convicção acerca da busca por relações mais estáveis de trabalho, como sinaliza.

Por mais que tenha meu pai, ele é aposentado e ganha salário mínimo, não pode me ajudar... Eu gosto de fazer esses outros trabalhos, mas eu tenho uma coisa comigo... Tenho uns amigos ligados a essas coisas de signo, que dizem: 'Você é capricorniana.' Eu tenho que ter a minha base, não ficar aventurando só e é o que possibilita fazer as outras coisas mais tranquilo... Eu vejo o exemplo dos meus amigos que ficaram nessa de que: 'Ah, eu não quero trabalhar pra ninguém, não quero isso, não quero aquilo', ficam batendo cabeça tipo: 'Ah, vou morar sozinho!', mas daqui a pouco volta pra casa do pai porque não pode pagar o aluguel. Eu não, tenho que ter o pé no chão. (CARINA, 26, FOT).

No entanto, mesmo aqueles que experimentaram vínculos mais formais, como Murilo (27, VID), que trabalhou sob regime de Reda na Dimas, e Carina (26, FOT), com cargo de confiança na Ascom, sempre tiveram relativa liberdade para organizar e negociar suas rotinas, o que se converte num fator positivo também.

O trabalho como prestadores de serviço e a remuneração por projetos converte muitos desses jovens em empreendedores ilegalizados, no que tange aos seus estatutos jurídicos e legais, mesmo quando atuam coletivamente. Entre os egressos da Kabum, a condição de microempreendedor individual (MEI),⁸³ é algo recorrente. Até mesmo a própria escola recorria a esse dispositivo quando precisava contratar os ex-alunos para atuar em projetos ou na condição de educadores.

Apesar dos limites e da naturalização da autonomia e da responsabilização do jovem pelo seu estatuto jurídico e profissional, ser incluído na categoria de MEI garante algum nível de formalização e de acesso à previdência social. Ou seja, é um intermediário entre o trabalho totalmente *freelancer* e o com carteira assinada.

Para a maioria dos jovens, a busca por trabalho formalizado, embora desejada, não se apresenta como um objetivo em si mesmo. As raras oportunidades de obter um vínculo formal de emprego, muitas vezes, podem significar o atrelamento a atividades que pouco favorecem o desenvolvimento e a expressão de atividades criadoras, o que contribui para compreender os diferentes caminhos e sentidos encontrados pelos jovens para persistir no setor artístico.

5.2.3 Significados do trabalho, suportes e gratificações

Dentre as diferentes faces das profissões artísticas, uma delas é a do encanto despertado por artistas exemplares, representados tanto por aqueles sujeitos que se tornam estrelas do *mainstream*, quanto por outros, que constroem sua reputação na contracorrente do sucesso comercial e da grande visibilidade midiática. No último caso, a atração pode ser mobilizada por outras fontes associadas à ideia de liberdade e a uma “rebeldia relativamente a todo o enquadramento demasiado constrangedor, a rejeição das regras comuns do mundo assalariado tais como subordinação a um patrão, o cálculo interesseiro do preço do seu esforço e da sua motivação para trabalhar” (MENGER, 2005, p. 8).

⁸³ A condição de Microempreendedor Individual (MEI) se refere àqueles indivíduos que trabalham por conta própria, podem utilizar a própria residência como sede de seu estabelecimento e legalizado como pequeno empresário, com faturamento de até R\$ 60.000,00 anuais. Essa condição permite ao trabalhador emitir notas fiscais e ter acesso a benefícios, como auxílio-doença, salário-maternidade e aposentadoria.

Essa face mais encantadora é confrontada com outra, que pode ser ilustrada não apenas pela fragilidade dos vínculos de trabalho e os precários suportes em termos de seguridade social, como também por uma realidade marcada por baixas remunerações.

Embora a questão financeira seja parte de uma prova importante para o artista, os valores e significados construídos em torno das atividades profissionais também são fundamentais para compreender identidades artísticas.

Chaves (2010) aponta que a dimensão simbólica do trabalho compreende tanto valores intrínsecos, ligados ao prazer e à criação, quanto extrínsecos, relativos ao dinheiro, à fama ou ao *glamour*.

Quando os nove entrevistados foram selecionados, um dos critérios estabelecidos foi que tivessem persistido na área artística. Nos depoimentos, não há nenhum caso de desilusão com suas escolhas profissionais, embora alguns tenham pensado em desistir das carreiras em determinados momentos da vida. Os músicos, Ismael (30, MUS) e Diego (29, MUS), viveram momentos de grande inquietação na medida em que dedicavam mais tempo à formação e ao desempenho das atividades profissionais, especialmente aquelas ligadas à docência na educação básica. Maria (27, VID) cogitou fazer outro curso técnico quando seu último vínculo profissional com a Kabum foi dissolvido, com o fechamento da escola. No entanto, ao ser contratada para trabalhar como arte-educadora pelo Labdimus, abandonou a ideia e ainda adquiriu condições de financiar sua graduação em Letras, que era um sonho antigo.

O fato de ser jovem e iniciante em algumas áreas implica considerar que muitas provas ainda serão enfrentadas, tanto no âmbito familiar quanto profissional. A persistência na carreira artística não pode ser explicada por um único fator. Não ter filhos, contar com algum suporte material da família – como a possibilidade de coabitação com os pais –, desenvolver múltiplos trabalhos ou permanecer conectado a outros artistas que vivenciam situação semelhante são alguns dos elementos que ajudam a compreender as razões que sustentam as carreiras dos entrevistados no incerto campo das artes.

Mesmo Sidinei (29, DAN), que se sente profundamente vinculado com o fazer artístico, cogitou abandonar a área, especialmente quando, na produção do seu trabalho autoral, foi interpelado por reiteradas dificuldades, como não ter equipamentos, não ter recursos próprios nem advindos de editais para produzir um espetáculo.

A mais jovem dentre os entrevistados, Larissa (23, FOT), vê-se com dificuldades de encontrar trabalho em sua área e sente-se pouco conectada com os ex-colegas dos dois cursos superiores já concluídos. Ambas as graduações, além da curta duração, tinham pouco espaço para experiências práticas e não possuíam mecanismos de mediação com o mercado de

trabalho, diferente do que experimentara na Kabum. Segundo Borges e Pereira (2012), participar de forma efetiva de alguma atividade prática durante o período de formação é um fator importante para que se estabeleçam ligações mais fortes com a profissão e se reduzam as possibilidades de desilusão.

A capacidade de atravessar diferentes provas familiares, escolares e profissionais foi fundamental para que esses jovens forjassem suas identidades artísticas e profissionais. No entanto, a construção das trajetórias de trabalho e a persistência ou não no setor, segundo Menger (2014), dependem de uma conjugação de variáveis ligadas ao próprio artista (habilidades, capital cultural, capital econômico), à qualidade das equipes e parceiros, à avaliação dos pares, mercados, consumidores e outros profissionais e, de modo intenso, ao ambiente e contexto estrutural em que o trabalho é desenvolvido (material, legal, político e econômico).

Falando a partir do lugar de artista plástico e economista, Abbing (2011) aponta que ser pobre no meio artístico seria uma condição estrutural. As dificuldades para garantir a subsistência por meio do trabalho artístico não são exclusividade de profissionais baianos. Na discussão sobre economia da cultura, Throsby e Zednik (2012) se apropriam da noção de “mínimo de rendimentos” ou “requisito mínimo de rendimento” (*minimum income requirement* – MIR), utilizada nos estudos sobre economia da pobreza para definir o nível de renda considerado necessário para prover o mínimo essencial para um indivíduo ou família. Os autores notam que a restrição de renda tem um papel crítico na determinação do curso das carreiras dos artistas.⁸⁴

Abbing (2011) foca suas investigações em áreas e artistas que não estão em destaque na indústria do entretenimento (pintura, instalação, performance), e que tradicionalmente não são capazes de gerar rendimentos suficientes para a sobrevivência, além de, muitas vezes, serem dependentes de subsídios e incentivos governamentais.

Esse papel do Estado, segundo Abbing (2002), tenderia a atrair ainda mais artistas para um setor normalmente composto por excedente de mão de obra, sem contribuir para o aumento de rendimento para os profissionais do setor. Sua polêmica sugestão para amenizar os problemas do setor seria investir na informação para os mais jovens sobre os riscos

⁸⁴ Throsby e Zednik (2012) apontam que *surveys* de diferentes países mostram que a situação de renda dos artistas é crítica. Em estudo por eles realizado, em 2009, na Austrália, com mais de 1.000 profissionais de diferentes formas de arte, como escritores, artistas visuais, atores, dançarinos, músicos, artistas comunitários, artesãos, dentre outros, os dados mostram que aproximadamente 50% não conseguem a MIR sozinhos, precisando complementar a renda com benefícios sociais, rendas dos parceiros e/ou parentes; apenas cerca de 20% dos artistas conseguem o MIR exclusivamente por meio do trabalho artístico. E quase 50% deles não atingem a MIR sozinhos, mesmo quando somadas as outras rendas.

inerentes às profissões artísticas e desencorajá-los a investir em carreiras na área. Para ele, se parte significativa dos artistas fossem “removida” das artes profissionais, teríamos um número significativo de “amadores felizes”, ou seja, existiram mais pessoas que, ganhando eventualmente algo dos seus trabalhos, não precisariam viver com remunerações tão limitadas.

No entanto, o autor fala a partir de uma realidade específica, a Holanda, em que o estado de bem-estar social já foi responsável por maior suporte aos cidadãos desempregados ou submetidos a outras condições de subemprego. Na realidade brasileira, e mais especificamente na dos jovens entrevistados em Salvador, as políticas para o setor artístico, sejam as de formação ou de patrocínio às artes, ainda são relativamente recentes e contemplam um número reduzido de potenciais beneficiários.

Entre os entrevistados, o acesso às políticas de formação, direta ou indiretamente, configuram um suporte fundamental para a inserção no campo artístico. Além do CEEP e a EDF serem instituições públicas, a Kabum era financiada por um instituto ligado a uma empresa pública, mas que também era beneficiário de isenções e apoios estatais.

Quando se pauta a participação do Estado no apoio ao trabalho de produção artística, é possível identificar que diversas modalidades de editais públicos foram acessados pelos jovens entrevistados. Murilo (27, VID), do Coletivo Urgente de Audiovisual (Cual) e Sidinei (29, DAN) e Iara (27, DAN), da *ExperimentandoNus*, foram beneficiados pelos editais para a manutenção de grupos e coletivos da Secult. A mesma instituição também financiou espetáculos, vídeos e atividades de mobilidade artística pelo interior e por outros estados, promovidas tanto pelo Cual quanto pela companhia de dança.

Alguns jovens também puderam atuar em projetos e programas educativos públicos, como Ismael (Mais Educação), Murilo (Mais Cultura nas Escolas) e Maria (Pontos de Cultura e no Laboratório de Educação Digital: Museu, Arte e Cultura), financiados pelos governos estadual e federal. Essas iniciativas constituíram uma série de importantes ações políticas e institucionais pautadas na promoção mais democrática do acesso às artes e às culturas. No entanto, estão sujeitas a mudanças de governo e de gestão, o que tem levado a cortes significativos ou a extinções, especialmente, a partir de 2014, reforçando a condição de insegurança e precariedade que regem as políticas públicas brasileiras.

A participação da Prefeitura Municipal de Salvador é mais nova no apoio a editais públicos. Suas iniciativas mais recentes, como os editais de apoio à produção de curtas-metragens e o Arte em Toda Parte, financiaram os trabalhos de Maria e o Coletivo Cutucar (Mocambos Marginais), Carina (Imagem e Empoderamento) e Murilo (vídeo *Eclipse*).

A relevância da participação do apoio público à formação e à sustentação do trabalho artístico para os jovens em início de carreira parece evidente, embora parte expressiva dos projetos desenvolvidos pelos entrevistados não seja financiada por fundos ou apoios públicos. Como sinaliza Murilo (27, VID): *“Tem também a grande questão que é: se o projeto não for aprovado naquele edital? Ele não vai ficar assim parado, não vai deixar de ser rodado, ele vai sair do papel, então a gente não tem tanto essa angústia de tá inscrevendo e tal, mas a gente inscreve, sim.”*

Sidinei (29, DAN) também entende que os editais são um apoio importante para a qualidade da produção: *“Meus trabalhos acontecem, mas geralmente não acontecem como eu sonho. Mas eu preciso de um cenógrafo, de um cenotécnico que pense junto comigo, porque eu preciso ter um suporte de segurança para o bailarino...”*

Além disso, entende que a produção e os processos de criação e produção não podem esperar os editais e seus resultados, que muitas vezes são demorados e burocráticos:

Por exemplo, o espetáculo em que eu faço homenagem aos 50 anos de carreira do mestre King. Primeiro eu fiz o trabalho, foram parceiros, eu tirei tudo do meu bolso para fazer. Logo em seguida fui contemplado, depois da obra quase pronta. E agora eu consegui o da Secult, para fazer o primeiro documentário. (SIDINEI, 29, DAN).

Isso não implica seguir ideias comuns que retratam os artistas como abnegados e indiferentes a recompensas externas, capazes de esquecerem de si mesmos pelas artes, ou que são indiferentes a recompensas. “Artistas, como qualquer outra pessoa, têm obrigações financeiras inevitáveis para consigo próprios e seus dependentes, a despeito do fato de serem frequentemente retratados como sonhadores que são alheios a preocupações monetárias” (THROSBY; ZEDNIK, 2012, p. 37, tradução nossa). Mesmo Abbing (2011), um crítico das lógicas de apoio financeiro e de subsídio públicos à criação artística, compreende que as motivações e as recompensas que mobilizam o trabalho artístico têm outras fontes além das financeiras. O trabalho do artista, “como em outras profissões, é um meio de obter recompensas, não somente em forma de dinheiro e satisfação privada, mas também em forma de reconhecimento, status e outras recompensas não monetárias vindas de outras pessoas” (ABBING, 2011, p. 438).

O que parece ser excepcional no caso daqueles que investem em carreiras ligadas às artes é o tipo de relação que os liga ao fazer artístico. Abbing (2011) reconhece que muitos artistas não abrem mão de um trabalho menos prazeroso para que possam investir a remuneração obtida em suas atividades e projetos artísticos adquirindo materiais e equipamentos e financiando sua formação e de outros colaboradores.

Murilo (27, VID), por exemplo, lembra que no setor de audiovisual os equipamentos são relativamente caros, e sempre contou com o apoio de outras fontes de recursos para adquiri-los: “*Para investir em equipamento, era mais com esse dinheiro, mas também nesse período eu fazia também muito trabalho fora, com outras produtoras parceiras.*” As atividades desenvolvidas pelos coletivos aos quais pertencem são financiadas pelos próprios componentes que também possuem outras fontes de renda e, em alguns casos, pelo apoio de editais públicos.

Sidinei (29, DAN) também esclarece que a *ExperimentandoNus* não é sustentável financeiramente. A construção dos espetáculos e a manutenção da companhia dependem diretamente da injeção de recursos oriundos de outras fontes, sejam eles públicos ou aportes feitos, sobretudo, por ele e pela parceira Iara (27, DAN), como ele esclarece.

Por exemplo, a gente gastou 8 mil reais para estrear um espetáculo, em 2014. E esses 8 mil reais foram de outro projeto que a gente ganhou um cachê. Eu ganhei um cachê de 5 mil reais de um projeto que durou seis meses. E Iara ganhou o cachê enquanto produtora. Esse cachê da gente foi para investir nesse outro espetáculo. Então você pergunta: ‘Caramba! Vocês planejaram, projetaram, foi contemplado no edital, e vocês ficaram com o quê?’ Com nada. A gente investiu em outro trabalho. E o que vocês tiveram de retorno financeiro pelo trabalho? Mil reais. De 8 mil reais a gente recebeu mil reais, mil e cem, sei lá quanto foi. Menos de mil e duzentos, que foi a bilheteria dos três dias. (SIDINEI, 29, DAN).

Viver com poucos recursos é uma prova laboral decisiva para muitos que desejam permanecer no setor artístico. Sidinei (29, DAN) lembra que em muitos momentos vivenciou situações de privações para poder continuar fazendo seus trabalhos autorais:

Eu já deixei de pagar aluguel para comprar X coisas, para acontecer. Eu dou aula em alguns lugares, então eu tenho uma renda. Se eu estou pensando em fazer tal coisa, então eu vou deixar isso mais ou menos aqui, porque eu sei que eu vou fazer... Eu já abdiquei de uma roupa, de uma coisa para comer, por exemplo, coisas pessoais mesmo. Aí você diz: ‘Nesses seis meses eu não vou usar esse perfume. Eu vou ficar apenas com desodorante, ou com uma colônia. Porque se eu comprar esse perfume...’ Porque 80 reais servem, por exemplo, para você comprar umas caixinhas para o DVD. Você consegue pagar o transporte, o deslocamento do fotógrafo que não está cobrando, mas no mínimo você tem que pagar.

O investimento feito nos próprios trabalhos e essa ligação com as artes é reforçada pelas outras formas de recompensas não materiais. Duas egressas da Kabum têm desenvolvido ações de arte-educação em projetos socioculturais nas periferias de Salvador. Sustentam que, além de ser prazeroso, o trabalho feito também é um “retorno” a ser dado às comunidades de onde vieram e aos grupos que têm pouco acesso à formação social e artística, como pontua Maria (27, VID):

É uma área que eu gosto porque eu trabalho com pessoas da minha comunidade. Assim, eu posso conhecer melhor o pessoal. E eu me reconheço em cada um. Eu gosto muito. E às vezes eu sinto que falta muita coisa lá. E eu gosto de fazer oficina, de levar alguma coisa para lá, porque eu acho que falta isso. Eu fico alegre quando eu vejo a galera empolgada.

A segunda jovem, Carina (26, FOT), reconhece que no projeto *Imagem e Empoderamento* teve uma resposta muito positiva em termos de favorecer a criação de uma rede de apoio entre as mulheres participantes, além de fortalecê-las individualmente:

Eu gosto muito desse trabalho de arte-educação, é uma coisa que eu não pretendo parar... fiquei meio parada um tempo por conta da ASCOM, da faculdade, mas é uma coisa que eu gosto, eu sei que eu não quero parar. Que também é um retorno também que eu dou pra minha comunidade, já que a maioria dos trabalhos que eu faço é Subúrbio.

Outro ex-aluno da Kabum, Murilo (27, VID) ressalta outra dimensão das recompensas obtidas por meio do trabalho artístico, advindo de um sentimento e desejo de realização pessoal:

Na verdade, essa coisa de fazer filme pra quem, acho que primeiramente eu penso em fazer filmes que me satisfaçam... Eu faço filme por uma vontade de contar determinada história. Então, antes de pensar num público que vai acessar, porque o público é muito diverso, você não pode controlar uma produção...

Esse sentimento é semelhante ao partilhado por Diego (29, MUS), cuja relação com tocar o instrumento, ultrapassa a dimensão profissional e é sua maior fonte de realização, ou seja, há um valor intangível relacionado à expressividade e à satisfação dos jovens.

Nas artes performáticas, como a dança, que estabelecem uma relação direta com o público, as respostas possíveis são muito diversas. Lia (26, DAN), que trabalhou como dançarina do Balé Folclórico por três anos, reconhece que mesmo dançando quase sempre para turistas, sente muito prazer. Ela, que também realiza trabalhos com dança contemporânea, nota que a relação já é bem diferente. *“Não tem esse retorno... Deve ser porque as pessoas não têm muito reconhecimento do que é a dança contemporânea, né? E aí, vai pra assistir, espera uma coisa e é outra coisa totalmente diferente”* (LIA, 26, DAN).

Ismael (30, MUS) desenvolve um tipo de trabalho singular, que é o da música religiosa. O mercado gospel tem conseguido elevar as produções artísticas do setor a um nível de profissionalização raro até pouco tempo. No entanto, as experiências de Ismael nesse segmento raramente são remuneradas financeiramente, mas ainda assim é uma atividade que permite grande gratificação. Faz alguns trabalhos para igrejas tocando ou auxiliando na produção musical, e até recentemente tinha sua própria banda, que tocava rock e tinha uma perspectiva de maior profissionalização. *“Nesse trabalho já é um trabalho que não é um*

trabalho, como posso dizer, com comunitário, sacerdotal. Por sermos cristãos nossa letra reflete, mas se a gente for tocar num lugar a gente negocia a remuneração.” (ISMAEL, 30, MUS).

Desse modo, os significados do trabalho artístico são construídos não exclusivamente sobre recompensas materiais. Os valores intrínsecos às atividades realizadas parecem ter uma importância decisiva para a permanência na área, o que não implica abdicar das remunerações obtidas de fontes diversificadas ou de ocupações menos prazerosas, até porque são justamente estas que permitem o investimento e o desenvolvimento de intervenções socioculturais e os trabalhos de cunho autoral.

5.2.4 Remuneração: as desigualdades e as dificuldades

Como foi mostrado, as gratificações obtidas por meio do trabalho artístico não se resumem à questão financeira, embora esta seja fundamental, como ocorre em qualquer outro campo profissional.

No setor artístico, os ganhos são frequentemente desiguais, semelhante ao que acontece no mundo dos esportes (BORGES; PEREIRA, 2012). No mercado artístico convivem desde um seleto grupo de artistas e de produtores culturais, que obtêm altíssimos rendimentos, até um grupo de agentes culturais que operam com elevado grau de amadorismo em atividades voluntárias ou mal remuneradas. Os riscos inerentes a essa área são gerenciados nas organizações, principalmente por meio da flexibilidade e da redução de custos e, no plano individual, pelo engajamento em múltiplos trabalhos de naturezas distintas (MENGER, 1999).

A questão da remuneração é um marcador fundamental de profissionalização, uma prova laboral, no sentido de demarcar a transição das experiências de formação e de exercício gratuito de atividades, muitas vezes vistas como *hobby*, para outras com *status* de profissão.

No setor de espetáculos, a desigualdade de rendimentos é uma marca do setor musical. Diego (29, MUS), mesmo jovem, já tem cerca de 10 anos de carreira como músico, e ressalta que a remuneração não apenas é bastante desigual entre diferentes artistas, como depende da reputação e fama no mercado. Em Salvador, o músico reconhece que o setor da chamada *Axé music*, que alimentou a indústria fonográfica local, estaria passando por um enxugamento do mercado, que impacta diretamente sobre os profissionais que nele trabalham.

O mercado é hoje altamente desproporcional Lá na faculdade também eu tive contato com alguns amigos que tocam nessas bandas conhecidas aqui de axé. E está acontecendo uma crise mesmo aqui em Salvador e eles chegaram ao nível de

reduzir 50% dos cachês... Sei lá, os caras ganhavam 800 reais, e queriam diminuir para 400. Corte de 50%. Eu não sei de fato qual é a desculpa. Mas, por exemplo, você vê algumas bandas dessas aí de fora, desses forrós de fora que despontaram. Eles fazem essa relação do salário. (DIEGO, 29, MUS).

Entre os músicos que conseguem assinar contrato por um tempo mais prolongado, muitas vezes tem-se a falsa impressão de estarem sendo bem-remunerados.

Sei lá, vou dar só uma hipótese aqui: o cara ganha três mil reais por mês. Aí quando ele vai dividir pela quantidade de shows que ele faz, às vezes dá até menos de 100 reais por apresentação. Tocando numa banda que está num nível absurdo de publicidade, de mídia. E até do próprio cachê, porque esses caras ganham... Aparece direto aí que o maior cachê é de tanto, cobrou tanto para tocar no Réveillon. (DIEGO, 29, MUS).

Ismael (30, MUS), apesar de não tocar profissionalmente em grandes eventos, também reconhece a enorme desigualdade de rendimentos na música. No Carnaval, segundo foi informado, enquanto alguns músicos ganham cerca de R\$300,00 por apresentação, outros podem receber valores quase dez vezes superiores:

Eu conheci uma pessoa, um músico recente que tocou comigo, que tocou na banda de pagode, até de uma pessoa de um nível conhecido aqui de Salvador. Aí ele saiu dessa banda e ele falou que pro Carnaval ele ia receber R\$3.900,00. Pra um cachê de músico é um valor bem razoável, mas eu já ouvi a boca miúda, de pessoas que conhecem determinadas promotoras como Caco de Telha, de Ivete Sangalo, e outras, que o músico dessas bandas, assim, não sei se é verdade... E sempre chega que no Carnaval um músico desse porte tá ganhando 50 mil, então pra cinco dias de trabalho é algo bem razoável, né?

Como profissionais da música, uma das poucas fontes mais seguras e estáveis de renda para os dois jovens músicos é obtida no campo da educação. Nesse segmento, há alguns valores de referência para a composição das rendas, embora sejam considerados muito baixos.

Tem o piso, eu nem sei agora, bem lá embaixo. Eu acho que são oito reais ou sete por aula. E aí, as escolas que eu vejo, a maior parte trabalha com onze, onze e cinquenta por hora. É mais ou menos a média que eu estou vivendo no momento. Algumas poucas têm uma realidade melhor. E algumas que têm uma mensalidade, uma estrutura muito grande, que têm um nome no mercado, ainda assim pagam bem mal. São poucas as boas oportunidades. Mas o piso que o sindicato estabeleceu é impraticável. O que ainda melhora um pouco são alguns benefícios que eles colocam: dão descanso remunerado, hora de coordenação, plano de educação profissional, que dão uma melhorada, melhora um pouquinho. (DIEGO, 29, MUS).

A baixa remuneração, acompanhada da necessidade de ter cargas horárias semanais elevadíssimas, são a contrapartida negativa da ligação com um campo de trabalho mais estável, como confirma Ismael.

Eu numa escola eu tava ganhando 15, 16 reais, a escola que eu ganhava mais, por hora. Mas já trabalhei em escola que pagava o mínimo, entendeu? Então, assim, na

verdade, eu trabalhava em várias escolas pela necessidade de complementar a renda, entendeu? Então, assim, eu coloquei x valor, é o que eu preciso pra sobreviver bem. Então, se eu tivesse que trabalhar três turnos, eu trabalhava... Eu trabalhava domingo à tarde! (ISMAEL, 30, MUS).

Ismael (30, MUS) também confirma o baixo valor pago aos professores de música que atuam em programas de contraturno escolar, área de atuação que tem se expandido, embora sob condições precárias: *“No Mais Educação é quatrocentos reais por mês. Na minha época era trezentos reais por mês. Eram dois dias. Era uma hora e meia, duas horas, alguma coisa assim., porque na verdade quem trabalha na Escola Aberta, ele é enquadrado como oficineiro.”*

Outro campo de trabalho para os músicos que oferece remuneração com valores mais previsíveis é o de eventos, como casamentos e formaturas, no qual ambos os entrevistados tiveram experiências. Segundo Ismael (30, MUS), a remuneração segue alguns padrões: *“Normalmente, quando você vai por uma empresa é cobrado trezentos reais por músico. Aí fecha o pacote e aí cada músico adicional que você queira é mais trezentos reais. Violonista, mais trezentos; saxofonista, mais trezentos, até quanto ele desejar pagar.”*

Como, além de tocar, também costuma cantar, Ismael (30, MUS), quando faz o evento sozinho, consegue ampliar o cachê: *“Se é trezentos reais por músico, eu tô fazendo dois serviços, tocando e cantando, então eu cobro seiscentos reais.”*

No setor da dança, as desigualdades estão presentes também. O campo da docência emprega um importante contingente de profissionais que lecionam em escolas de balé, academias de dança e projetos sociais. Em Salvador, são raras as companhias com corpos de baile fixo. Os grupos independentes normalmente operam por projetos com duração temporária, e os dançarinos que trabalham com bandas de pagode, forró, axé e arrocha enfrentam condições de trabalho muitas vezes precárias, embora as oportunidades de trabalho sejam relativamente frequentes.

Sidinei (29, DAN) teve uma breve experiência no circuito dos dançarinos profissionais que acompanham grupos de música popular:

Eu tentei ser dançarino e coreografar, só que foi uma banda de forró. Eu não consegui, aquilo não me contemplava. Eu ganhei, como coreógrafo, 300 reais, e o bailarino, 100. Eu achei muito pouco para o trabalho, entende. Porque você viaja, mas ainda assim ganha mais do que a gente que está aqui. Não estou dizendo se é certo ou errado, mas eles têm uma renda maior. Então, pegar esses meninos que dançam, e que dançam bem, que têm um trabalho de formação.

Reconhece que esse circuito oferece maior estabilidade aos profissionais, embora também seja marcado pela desigualdade de remuneração, especialmente na área de shows:

Tem gente que ganha 100 por apresentação. Depende muito da banda, tem a desvalorização também desses artistas. Por exemplo, um show de Pablo, hoje, já chegou a 250 mil reais. Mas em média é 90 mil reais. Então, um cara que dança arrocha, nem sempre ele vai ganhar 400 reais. Ivete Sangalo paga um pouco mais. Daniela Mercury paga um pouco mais. Mas imagino que Ivete Sangalo faça, no mínimo, 15 shows por mês. E uma pessoa que trabalha com ela durante um ano – porque ela tem um pouco mais de dançarinos fixos – pode projetar uma renda. E se Ivete Sangalo não quiser mais ela, ela vai para Daniela. Se Daniela não quiser mais, ela vai para outra banda. Tem uma rede. É muito difícil esses dançarinos não terem uma renda. O cachê varia também, mas eles ganham mais do que a gente. Por exemplo, tem gente que ganha 300 reais para fazer um show de determinado artista, que não é tão famoso. Então, se ele faz no mínimo três shows, ele tem 900 reais. Eu não tenho garantia de que vou ganhar 900 reais em um mês. Eu posso ganhar 200, posso ganhar 500, posso ganhar três mil. (SIDINEI, 29, DAN).

Apesar das dificuldades de remuneração e das incertezas que sua opção profissional traz, Sidinei (29, DAN) já recusou ofertas de emprego no exterior que chegam a pagar mais de mil dólares por mês:

Eu já fui convidado para ir para o Egito, para ir para a Turquia, só que não é... Assim, não foi nem a grana. Minha questão não foi nem a grana, mas o lugar do artista. Eu estava em um lugar apenas de entretenimento, o que não quer dizer que minha obra também não seja para entreter. Mas eu não estava querendo ser animador. E não desrespeito quem faz isso. Está a fim de fazer, faz. Ótimo, é uma experiência bacana, mas aquilo ia me deixar, talvez, depressivo, porque não é esse lugar de arte que eu acredito. Mas também não estou querendo me colocar em um lugar superior, não; é apenas outro lugar, de entender a arte de outra forma.

Sidinei (29, DAN) e Iara (27, DAN) também reconhecem que no campo da dança há um processo de seleção dos corpos a partir de determinados biótipos (altura, peso, cor), que nem sempre é problematizado de forma explícita. Mesmo possuindo formação em danças populares e tendo projetos autorais ligados ao samba e ao pagode, Iara (27, DAN) reconhece que tem poucas chances no circuito de shows ligados a esses estilos musicais, por conta do seu biótipo:

Não vão me convidar nunca, entendeu? Então, realmente, tem esse perfil mesmo; é realmente tudo altona, bonitona, corpão, cabelão, não-sei-o-quê... Toda uma estética... mas eu nunca tive grilo com isso, não... Graças a Deus, sou bem resolvida com isso. Se rolar pra mim, rolou... Se não...

Sidinei (29, DAN) teve outra experiência em que fica explícita a forma como se selecionam os dançarinos a partir de seus corpos para alguns tipos de espetáculos de dança popular ou folclórica:

Uma professora que eu não conhecia chegou no hall da Funceb, olhou para mim, viu meu cabelo, viu meu jeito e disse: 'Pronto para exportação!' Eu pensei: 'Caramba, então eu estou no período da escravidão no Brasil? Por que eu estou pronto para exportação?' Porque muita gente que está lá fora são capoeiristas e

fazem show folclórico. Porque está incorporado aquilo ali. Para mim é um discurso de venda de escravo. Os dentes estão bons, ele é forte. Não tem nenhuma doença aparente. Ele é forte, tem resistência. Está à venda. Então, é a mesma coisa que... Então, muitos empresários brancos fazem isso e vendem isso. Porque o negro dá dinheiro. Porque o pessoal gosta do lugar festivo. Se utilizam disso. Então, uma boa parte dos empresários de shows folclóricos são isso. Nos grandes resorts, não são negros que estão lá. O coreógrafo pode até ser, mas quem está comercializando isso não é. Então, para mim, esse mercado é escravocrata, sim.

Lia (26, DAN), que também é negra e possui um biótipo muito próximo a de uma bailarina, nunca atuou no circuito de shows de bandas de pagode, por conta da baixa remuneração e do desgaste implicado no trabalho:

Eu acho que o pagamento é, em média, uns 200 reais por apresentação, mas tem bandas que tão num processo de começo e não têm muito dinheiro pra pagar, e aí pagam menos do que isso... 100 reais. Aí eu acho que não vale tanto a pena, né? Porque aí é muito cansativo, ainda mais quando a banda começa a viajar, viaja o tempo todo de ônibus...

Por outro lado, esteve ligada ao Balé Folclórico da Bahia, de 2010 a 2013, cuja remuneração não era elevada e exigia uma rotina intensa de ensaios e apresentações.

Quem entrava no Balé, em 2010, recebia 500 reais de primeira, só que aí a gente recebia essa ajuda de custo, não sei por quê? Aí depois a gente fica com um salário de 500 reais e depois vai aumentando, né, conforme o seu desenvolvimento dentro da companhia. Meu último salário foi até 900 reais, nesse período de 3 anos... 900 reais. (LIA, 26, DAN).

Apesar do baixo rendimento, o Balé Folclórico promove turnês internacionais com relativa frequência, o que permite não apenas ganhos mais elevados, como também outras recompensas, como a experiência de viajar e conhecer outros países. “Quando a gente viaja, em média, assim, recebe 200... Por exemplo, se for pros Estados Unidos, cada show custa 150 dólares a 200. Depende mesmo da... se for turnê, né? Quando não é turnê, já é um valor assim, menor, né?” (LIA, 26, DAN).

Entre os egressos da Kabum, três já tiveram experiências com vínculos com remuneração fixa. Murilo (27, VID) trabalhou na Dimas por cerca de quatro anos. Carina (26, FOT) e Maria (27, VID) são contratadas por órgãos públicos e têm uma renda permanente.

O trabalho com fotografia e vídeo tem no setor de registro de eventos um importante nicho de mercado. As fotógrafas Carina (26 FOT) e Larissa (23, FOT), experimentaram trabalhar em eventos como casamentos e aniversários, mesmo não sendo uma atividade muito atrativa, principalmente se considerado o descompasso entre a responsabilidade de estar captando um momento único e o risco de utilizar os próprios equipamentos e a remuneração recebida, nem sempre recompensadora.

Larissa (23, FOT) tem basicamente atuado com *freelances* esporádicos em eventos, mas se queixa do valor recebido:

Sempre pedem para baixar o valor. Porque, como eu disse, não é muito valorizado o trabalho da gente. Mas, assim, eu dou o meu preço. E só abaixo um pouquinho se for muito amigo mesmo... Assim, o valor depende da quantidade de fotos e do serviço que ela quer, porque tem gente que quer impresso, aí sai mais caro; tem gente que quer só no CD, e eu geralmente dou só no CD as fotos. Editadas, ou seja, tiro as fotos, edito e entrego... A média está de duzentos reais.

Carina (26, FOT) já conseguiu estabelecer uma faixa mais elevada de remuneração para registrar eventos, mesmo não fazendo com muita frequência esse tipo de trabalho: “*De vez em quando eu faço um book ou outro; eu não tenho feito com tanta frequência, e aniversário é que mais aparece... Tô cobrando no mínimo 700 reais, um aniversário, por exemplo... Por 700 reais, o CD editado do início ao final da festa.*”

Em suas outras experiências profissionais, considera que a remuneração não era tão baixa, para quem estava se iniciando na carreira. Em 2011, trabalhou num hotel e recebia um salário mínimo por mês. Depois, quando passou a trabalhar para um estúdio móvel, no interior do estado, “[...] conseguia tirar, em 2010, 2011... eu conseguia tirar 1200 reais por mês... Só que eu não pagava alimentação, hospedagem... Então, foi a época que eu mais juntei dinheiro na minha vida.” (CARINA, 26, FOT).

Murilo (27, VID) considera que a remuneração do setor do audiovisual não seja tão baixa, embora marcada pela sazonalidade:

Eu acho bastante razoável a remuneração que se paga na área audiovisual, mas eu acho que por não ser uma atividade que é regulamentada, que tem um órgão que faça gerência dessa atividade, eu acho que há uma confusão no sentido de cada projeto tem uma verba diferente, mesmo sendo o mesmo trabalho. Então, eu acho que isso ainda fica meio confuso... mas eu considero que é uma grana, um dinheiro bastante razoável, dentro da lógica de mercado, assim.... Se for fazer essa análise durante o ano, tudo que você ganha durante o ano, acho que em média por mês você consegue tirar no mínimo três mil reais... também eu acho que essa realidade de três mil é de todo mundo que trabalha nessa área.

Mesmo tendo construído uma rede ampla de contatos, que tem garantido a oferta recorrente de trabalho, Murilo (27, VID) entende a necessidade de gerir as oscilações de remuneração:

Comigo nunca aconteceu um mês de não entrar absolutamente nada, mas tem essa possibilidade. Essa é uma possibilidade real. Por exemplo, agora em janeiro eu não fechei trabalho nenhum. Então, é um mês complicado, mas aí você tem que... tem que existir essa autogestão, mas eu acho que o mercado audiovisual é muito amplo, então você tem muitas possibilidades de trabalho. Então eu acho quase que impossível quem trabalha com audiovisual fixo, sempre, ficar desempregado ou não ter uma remuneração mensal.

O trabalho como *freelancer* ou por meio de projetos, recorrente entre os jovens artistas, exige que construam estratégias para administrar a sazonalidade da remuneração obtida, como sinaliza Murilo (27, VID):

Eu acho que pra gente que trabalha como freelancer na área audiovisual essa autogestão é importante, por conta da irregularidade. Tem meses que tem vários projetos e você consegue fazer uma grana razoável, mas tem outros meses que você não consegue tanto retorno financeiro, então você... Assim, então, se você ganha hoje, sei lá, um cachê de 6 mil, você tem que entender que aquilo ali tem que durar muito tempo e você não pode... Então, eu me organizo da seguinte forma; eu pego aquele dinheiro, pago o que tá de urgente pra ser pago e aquela outra reserva que ficou, eu sempre armazeno pra futuras despesas. Acho que, pelo menos no meu caso, não gosto muito de fazer despesas pro mês seguinte contando somente com o incerto, uma possibilidade que possa aparecer. Eu nunca faço isso porque eu acho muito perigoso, então eu sempre tenho essa organização: vou investir em tal equipamento, então eu tenho que organizar tanto de verba.

Maria (27, VID) também considera a remuneração para o setor razoável, embora tenha que lidar com a intermitência das oportunidades. “Teve um show que eu filmei, que foi de uma banda chamada Badauê, que teve no Solar Boa Vista... Eu cobrei dois mil”. No entanto, no seu caso, os valores recebidos também têm que ser utilizados para auxiliar nas despesas da casa que divide com a mãe.

Minha mãe tem osteoporose, essas coisas, e ela está sem trabalhar. Tanto que quando eu recebo o salário, eu divido. Eu ajudo na despesa. E aí não tem muito como poupar. Tanto que eu tenho até que começar a repensar. Eu estou esperando mesmo ela se aposentar para começar isso, porque fica muito difícil poupar. Mas eu estava até pensando em abrir uma poupança, uma coisa assim. Até para comprar meu equipamento. Porque quando eu vou fazer algum trabalho, eu uso os equipamentos da Kabum. Muitas vezes está ocupado e eu posso perder o trabalho porque eu não tenho equipamento. Porque se está tendo gravação, eu não vou poder pegar equipamento. (MARIA, 27, VID).

Sidinei (27, DAN) reconhece a grande dificuldade que encontra para compor sua renda mensal, dado o fluxo incerto e o constante trânsito entre a remuneração que recebe e os investimentos que faz nos seus próprios projetos artísticos:

A gente não faz essa conta, tipo de uma renda mensal... Eu falei assim com Iara: ‘A gente precisa ter o mínimo.’ Então, a gente precisa ter o mínimo de grana, porque ela é bailarina e produtora. Ela comprou uma câmera para a gente fazer o registro do nosso trabalho. Então, é um investimento. A impressora dela quebrou. O que é que fez? Essa impressora é para a gente imprimir os projetos. É para a gente imprimir... Então, não tem como. Não tem como a gente ter essa noção mesmo.

Para quem trabalha com projetos financiados por editais públicos, o exercício da gestão dos recursos exige grande responsabilidade. Muitas vezes, como alguns jovens relatam, cria-se uma falsa impressão de que o valor é elevado e suficiente para sustentar as

ações previstas e as necessidades dos envolvidos. Por exemplo, um financiamento como o promovido pelo edital de Apoio a Grupos e Coletivos Culturais, da Secult, que grupos como o Coletivo Cual e a *ExperimentandoNus* já acessaram, pode prever um aporte de recursos de até 200 mil reais por dois anos. O que, aparentemente, é um valor elevado, na prática significa dispor de pouco mais de oito mil reais mensais, para auxiliar um corpo de até dez profissionais permanentes e ainda arcar com outras despesas relativas à produção de espetáculos ou vídeos, aquisição de equipamentos e viagens, sem contar os eventuais descontos com impostos e taxas.

Outros editais preveem aportes financeiros mais reduzidos, como os de produção de curtas-metragens, montagem de espetáculos ou projetos de intervenção socioartística, mas ainda assim compõem parte importante das variadas e fragmentadas fontes de renda dos artistas.⁸⁵

Como diria Menger (2014), compreender como trabalhadores artísticos e criativos conseguem sobreviver dos seus trabalhos implica compreender como se manejam os riscos. Throsby e Zednik (2012) apontam que a restrição de renda tem um papel crítico na determinação do curso das carreiras dos artistas, ajudando a definir o tempo e a prioridade dedicada às artes, as formas de conjugar a atuação em diferentes áreas e espaços, bem como a persistência ou não no setor.

Os jovens aqui pesquisados articulam fontes de renda fixa com outras mais variáveis, transitam por numerosos e breves vínculos laborais, lançam mão de suas redes de contato em busca de apoio, permutam trabalho, colaboram de forma gratuita, lecionam, buscam estágios e bolsas, elaboram e submetem projetos a editais como forma de conseguir manter-se no setor artístico baiano.

Pensar as formas que o trabalho artístico assume em contextos variados, como os apresentados aqui, e protagonizado por jovens de origem popular, possibilitou confirmar algumas tendências gerais apresentadas por investigações e teóricos de outras realidades (BORGES, 2008; BORGES; PEREIRA, 2012; LENA; LINDEMANN, 2014; MENGER, 2012, 2014; THROSBY; ZDENIK, 2012) relativas à polivalência, às desigualdades e limitações de remuneração, à dificuldade de manter grupos e companhias independentes, à importância atribuída dos valores intrínsecos ao trabalho e às formas não financeiras de recompensa, implicando a passagem por provas laborais intensas. Ao lado disso, permitiu também identificar a importância das ações empreendidas por esses jovens e seus grupos e

⁸⁵ O curta-metragem *Neardertais*, do Coletivo Cual, por exemplo, foi apoiado com um valor de pouco mais de R\$ 50.000,00, em 2004, pelo Edital Setorial de Audiovisual da Secult/BA.

coletivos que têm desenvolvido importantes projetos autorais ou socioculturais em comunidades periféricas e cidades onde a presença de ações de exibição e formação cultural historicamente têm sido restritas ao Estado. As ainda incipientes políticas culturais no suporte a artistas iniciantes operaram como um importante suporte para a promoção de ações de democratização da produção, circulação e consumo cultural, em Salvador e na Bahia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa que deu origem a esta tese foi gestado em 2012, num momento histórico em que o país vivia uma conjuntura de queda das taxas de fecundidade, redução do desemprego, maior formalização dos vínculos de trabalho, ampliação da renda de frações das classes sociais menos privilegiadas, implantação de importantes políticas culturais e de juventude e aumento das oportunidades educativas, particularmente no ensino profissional e no superior, em todo Brasil.

Foi nesse contexto estrutural, que os potenciais sujeitos da pesquisa – jovens que fizeram cursos profissionais em áreas artísticas – compõem uma geração que experimentou o acesso mais intenso ao ensino superior por meio de políticas de ações afirmativas, da ampliação da oferta de vagas e programas de financiamento (Prouni), assim como propostas para a área da cultura de maior expressão.

As políticas públicas, que começaram a ser desenhadas para o setor cultural em meados da década de 2000, produziram alguns avanços sensíveis na estruturação do setor artístico, mesmo quando amparados por orçamentos insuficientes, contingenciamentos e alcances limitados, frente à ampla demanda da área. Havia um amadurecimento com a estruturação dos aparatos institucionais do MinC, de algumas secretarias estaduais e municipais de cultura, tanto nas formas de financiamento quanto nas concepções mais democráticas e plurais de se pensar a formação e os públicos da cultura.

A ação de interiorização e descentralização de programas e projetos públicos, por exemplo, não apenas permitiu a expansão dos diferentes setores artísticos com o desenvolvimento de ações de qualificação e difusão das artes, como também ampliou as oportunidades de trabalho na cultura, que historicamente concentravam-se na capital, mais especificamente no seu território de maior visibilidade turística. Por meio de editais públicos puderam levar atividades de cineclubismo para diversas cidades do interior, participar de atividades de formação e circulação dos espetáculos em bairros da periferia de Salvador e municípios da Bahia e de mais três estados e coordenar ou integrar projetos de arte-educação para crianças, jovens, mulheres adultas e idosos.

O suporte das políticas governamentais tem-se mostrado fundamental não apenas para artistas iniciantes, mas também para aqueles que desenvolvem atividades que não são alvo principal das políticas de apoio baseadas em renúncia fiscal, que tradicionalmente são direcionadas para grupos já estabelecidos ou de maior visibilidade.

Isso não significa uma dependência exclusiva desses apoios, já que a maioria dos jovens entrevistados e seus grupos desenvolvem diversas atividades artísticas e educativas individual ou coletivamente, de forma autônoma e/ou colaborativa. São exemplos disso os muitos filmes feitos pelos coletivos Cual e Epa! Filmes, que foram produzidos com recursos próprios dos integrantes, assim como alguns espetáculos da *ExperimentandoNus* e ações dos coletivos Musas e Cutucar, do Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio e o projeto musical que Diego (29, MUS) tem desenvolvido no espaço cultural A Boca.

Tais aparatos estruturais contribuíram também para que os jovens participantes da pesquisa tivessem uma experiência geracional muito diferente daquela vivenciada por seus pais, não apenas do ponto de vista econômico, mas também de mudanças simbólicas em torno da cultura, dos sentidos do trabalho e do valor da realização pessoal, contribuindo, por exemplo, para que um filho de pescador e empregada doméstica se tornasse dançarino, coreógrafo e diretor artístico (Sidinei, 29 DAN) ou a filha de uma diarista, uma videomaker, fotógrafa e educadora (Maria, 27 VID).

No entanto, ainda no início da década de 2010 e sob direção do mesmo grupo político que, em nível federal, implementara muitas das políticas sociais, educacionais e culturais relatadas, já se anunciava uma contexto de contingenciamento de investimentos públicos e de descontinuidade de muitas dessas ações, que se acentuaram até o final da investigação, em novembro de 2016.

Sob o precoce risco de desmonte dos aparatos legais e institucionais construídos, anuncia-se um cenário de novas incertezas que se somam às já constitutivas inseguranças e precariedades do setor artístico e do trabalho juvenil contemporâneo.

Iniciei a investigação baseando-me em pressupostos e expectativas relativos ao público que encontraria nas instituições formadoras, talvez ainda “contaminado” pela leitura de trabalhos que devotavam atenção a jovens de projetos sociais e por uma visão homogeneizadora acerca de classes sociais. No entanto, no decorrer da pesquisa, os dados produzidos mostraram que contextos estruturais semelhantes podem produzir heterogeneidades significativas, como pontuam as teorias da socialização plural (LAHIRE, 2002; 2004) e a sociologia à escala individual de Martuccelli (2007a, 2007b).

As duas instituições públicas e a escola gerida por uma ONG ofereciam formação para públicos com algumas semelhanças em termos de origem social, dado o seu caráter gratuito, mas também repletos de singularidades, em termos de idades, configurações familiares, experiências de iniciação artística e interesses prévios etc.

A despeito da lacuna existente na investigação sobre as rendas familiares, a ampla maioria dos entrevistados pôde ser poupada da iniciação precoce no trabalho, sobretudo em atividades de natureza precária, que quase sempre são oferecidas a adolescentes e jovens brasileiros, configurando, indiretamente, um importante suporte à formação por parte das famílias.

No que se refere aos contextos institucionais, as escolas pesquisadas, como quaisquer outras, possuíam seus projetos de socialização educativa e profissional, cercados por regras, intenções e expectativas quanto aos perfis de saída dos seus alunos, bem como estruturas curriculares e infraestruturas diferenciadas. Assim, no encontro entre as disposições incorporadas pelos jovens, as propostas pedagógicas, as trocas entre educadores e educandos e as relações de sociabilidade, os processos de singularização tenderam a se acentuar.

O modelo de formação calcado em processos de ensino e aprendizagem mais individualizados promovido pelo CEEP, assim como a menor ênfase dada às atividades de estágio e de mediação para o mundo do trabalho contribuíram para o baixo índice de associação entre seus membros em torno de trabalhos coletivos, que é um importante suporte ao fazer artístico, especialmente entre iniciantes nos campos das artes. A EDF e a Kabum, por outro lado, construíram modelos curriculares mais conectados às experiências grupais e à geração de produtos artísticos (montagem de espetáculos e coreografias, mostras artísticas, intervenções em escolas etc.) durante todo curso. Os surgimentos do Coletivo Cutucar e da *ExperimentandoNus* são alguns exemplos de iniciativas gestadas no interior das instituições.

Além disso, as duas últimas escolas incorporaram em suas propostas pedagógicas uma relação mais estreita com os contextos externos (instituições de educação básica, espaços socioeducativos ou públicos), nas quais realizaram estágios e práticas de observação e de intervenção. A conjugação entre ações coletivas, experimentação criativa/autoral e a conexão com os espaços públicos, culturais e profissionais, de algum modo, têm fomentado um espírito “empreendedor” em seus egressos. Isso aparece ligado de forma sutil e ao mesmo tempo estreita com um contexto estrutural que demanda e exige pessoas preparadas para ter que criar seus próprios mundos profissionais e que sejam capazes de lidar com a crescente lógica do trabalho descontínuo e multifacetado. Esse “treinamento” para atuar com projetos e sob regimes de vínculos flexíveis e muitas vezes precários também pode ser entendido como uma forma de socialização para a incerteza que, como diz Menger (2005; 2014) é constitutiva da natureza do trabalho artístico.

Na EDF e na Kabum, a disponibilização de espaços para o desenvolvimento de atividades criativas e produtivas para alunos e ex-alunos, a cessão de equipamentos ou ainda,

operarem como locus de recrutamento ou de convergência de ofertas de oportunidades de trabalho configuram outro importante suporte às carreiras em construção. Esses elementos, infelizmente, estão ausentes na maioria dos cursos técnicos e superiores brasileiros, que raramente possuem programas mais efetivos de apoio à transição escola-trabalho e de monitoramento dos destinos dos sujeitos formados.

Na Kabum, a manutenção do vínculo com muitos egressos, seja para monitorar suas rotas de inserção profissional, seja na condição de “empregadora”, de algum, permitiu que os jovens vivenciassem experiências acompanhadas e menos solitárias de transição para o trabalho.

Nos contextos de vida analisados, outros suportes e provas merecem destaque nas experiências socializadoras. O papel das famílias, por exemplo, não se restringe à esfera das expectativas, podendo atuar efetivamente como um suporte significativo nos processos de socialização artística e de inserção profissional, sob forma de apoio material e afetivo, mediando ou apoiando escolhas, atividades formativas ou laborais, algo raro para a maioria dos pais de origem popular.

O suporte familiar se expressa também no percentual de 59,4% da amostra mais ampla de egressos e de cinco dos nove entrevistados, que viviam com os pais, constituindo um apoio fundamental para que os jovens possam lidar com as incertezas e dificuldades para a composição de rendas mínimas e a obtenção de trabalhos mais estáveis, que são inerentes ao campo artístico.

Nos bairros em que os jovens nasceram e cresceram, as experiências cotidianas também podem atuar de forma difusa nos seus movimentos de aproximação ou afastamento em relação aos equipamentos culturais da cidade, que estão predominantemente situados nas regiões centrais. Dentre os 209 egressos das instituições que foram contatados, 75,3% deles viviam em bairros periféricos ou em municípios da Região Metropolitana de Salvador. No entanto, em algumas localidades, conquanto haja limitada presença do Estado no suporte ao setor cultural, existe uma forte presença de associações artísticas, projetos socioculturais e redes de fomento a ações e intervenções artísticas, com destaque para a Liberdade e o Subúrbio Ferroviário, regiões onde viveram cinco dos nove entrevistados.

O incentivo e o apoio familiar à inserção dos jovens em atividades de formação em igrejas e projetos sociais atuaram como fatores de compensação do recorrente distanciamento que a maioria dos pais e parentes tinha em relação às artes.

Na educação básica, a participação da escola nos processos de formação artística ainda é restrito, cabendo às experiências transversais aos currículos oficiais constituir possibilidades

de associação e de experimentação mais livre. São especialmente nos espaços e momentos de sociabilidade, que os estudantes têm produzido arte, seja por meio de iniciativas próprias (grupos de dança, de teatro etc.) ou nos eventos festivos e culturais das instituições.

No entanto, nos processos de conversão dessas vivências artísticas mais desprezíveis – na escola, na igreja ou em projetos sociais – em planos de carreira profissional, emergiram episódios de tensionamento por parte das famílias, nos quais se misturavam sentimentos de admiração pelas escolhas dos filhos e preocupações com a segurança material.

O desconhecimento em relação ao funcionamento dos setores artísticos por parte das famílias dá margem a idealizações ou estranhamentos em relação às escolhas dos jovens. Desse modo, o exercício de sensibilização e convencimento dos pais acerca da viabilidade de uma carreira nos setores artísticos constituiu uma prova importante para a maioria dos jovens.

A passagem às etapas posteriores de formação profissional nos cursos de nível médio e superior, se por um lado implica preocupações no contexto familiar, por outro, denota “seriedade” na medida em que os filhos estariam se qualificando em instituições especializadas e reconhecidas.

A chegada ao ensino superior para jovens de origem popular ainda é uma prova importante, que envolve não apenas desafios inerentes aos processos seletivos e aos testes de habilidade presentes no cotidiano escolar, mas também expectativas familiares em relação ao ingresso e à diplomação dos filhos. O fato de mais de 50% dos participantes do *survey* – percentual bastante superior à média da população brasileira, que se encontra na mesma faixa etária dos participantes da investigação – e de todos os nove jovens entrevistados terem chegado ao ensino superior ressalta alguns aspectos relevantes sobre a relação entre arte e formação.

A experiência geracional vivenciada pelos sujeitos da pesquisa aponta que os cursos técnicos têm se convertido em uma etapa – e não em um ponto final – de muitos processos de formação. Além disso, muitos jovens romperam com alguns traços que compõem o perfil mais comum do ingresso ao ensino superior entre as classes populares – que se dá predominantemente em instituições de menor prestígio – uma vez que seis entrevistados chegaram à principal universidade pública do estado, a UFBA.

Os processos de inserção profissional nos setores artísticos com frequência se dão concomitantemente às experiências formativas, mesmo quando de forma temporária ou envolvendo trabalho voluntário. Após a saída dos cursos técnicos, oito dos nove entrevistados fizeram seus cursos de graduação enquanto trabalhavam.

Essas experiências profissionais constituem provas laborais decisivas de avaliação de habilidades sociais e técnicas, de confronto entre idealizações e condições mais concretas de trabalho, que incluem o contato mais próximo com as funções a desempenhar, as remunerações a receber, as formas de reconhecimento, o espaço para o desenvolvimento da autonomia etc.

Nos processos de prolongamento dos percursos formativos, não apenas os cursos profissionalizantes, mas também os de nível superior são relevantes para a ampliação das redes de contato e das oportunidades de trabalho, embora não se constituam em “passaportes” para o ingresso no mercado laboral. O caso de Larissa (23, FOT) é ilustrativo dessa condição, uma vez que ela, após a formação na Kabum, concluiu mais duas graduações tecnológicas em áreas distintas, sem que com isso fosse possível uma inserção profissional.

Cada vez mais os diplomas não são suficientes para o ingresso e a permanência no mundo do trabalho, que além das habilidades técnicas específicas de cada área, tem demandado a construção de repertórios profissionais mais amplos, que também incluem conhecimentos oriundos de outras áreas artísticas, habilidades gerenciais, sociais e de “marketing pessoal”.

As experiências formativas em situações práticas e de colaboração e a capacidade de aproveitar as pequenas oportunidades que emergem têm sido mais decisivas do que os diplomas para a promoção de relações virtuosas com o trabalho artístico. Os percursos trilhados pelos jovens entrevistados extrapolam ideias mais convencionais sobre carreiras, que eram inicialmente legitimadas pela aquisição de um certificado e, posteriormente, consolidadas pelo trilhar de um caminho vertical de ascensão.

Misturam-se os tempos livres e produtivos, as ações remuneradas e voluntárias, as atividades de formação e de aprendizagem, que favorecem a emergência de idéias, parceiros e projetos. Associações culturais, companhias independentes, coletivos artísticos e os diversos agentes da cultura compõem redes de colaboração, qualificação e produção de espetáculos, intervenções urbanas, encontros e mostras, como mostram as ações empreendidas pelos jovens ligados à *ExperimentandoNus* Cia de Dança, à Epa! Filmes, ao Coletivo Cutucar e ao Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio.

Se por um lado, esses jovens constroem uma expressiva trama de colaboradores que inclui contatos com outros coletivos, produtores e agentes de uma mesma geração e de origens étnicas e sociais semelhantes, que vivenciam provas comuns no trabalho de produzir arte, por outro, vivem o desafio de conseguir acessar outras redes sociais fortes que dominam

os processos decisórios nas políticas culturais e as esferas mais estruturadas economicamente do mercado cultural local e nacional.

Conquanto muitas profissões artísticas e criativas estejam experimentando um processo maior de profissionalização e institucionalização (FERREIRA, RAIMUNDO, 2014), as condições de trabalho, incluindo vínculos, jornadas e remunerações ainda são frágeis em Salvador.

Os vínculos de trabalho ainda são marcados pela flexibilidade e informalidade dos vínculos, mesmo para quem atua em companhias artísticas conceituadas como o Balé Folclórico da Bahia ou acompanha artistas renomados nacional e internacionalmente. As exceções encontram-se, sobretudo no campo da docência na educação básica, pois mesmo entre aqueles que ocupam cargos ligados ao estado, as formas de relação se dão mediante contratos temporários como os REDA, PST ou os chamados “cargos de confiança”.

Num contexto de limitações acentuadas, a área da educação artística tem se constituído um dos mais importantes espaços de atuação profissional, seja em escolas, projetos socioculturais ou de contraturno escolar. Uma parte expressiva das ações de ampliação do campo de trabalho com educação em artes estaria ligada a processos sociais e políticos que vinham sendo construídos desde a década de 1990, mas que se intensificaram e se transformaram em meados dos anos 2000. Alguns exemplos são a progressiva incorporação de atividades artísticas nos currículos escolares (vide as leis que progressivamente têm definido a obrigatoriedade do ensino de música e de dança na educação básica) e a construção de programas como o Mais Educação e o Mais Cultura nas Escolas. Além disso, o Estado passou a apoiar iniciativas até então desenvolvidas e mantidas exclusivamente por meio de recursos humanos e materiais de associações e grupos culturais, que foram potencializadas por programas como os Pontos de Cultura ou por editais de suporte a grupos e coletivos artísticos independentes.

Entre aqueles que atuam no ensino formal, as oportunidades de trabalho tendem a oferecer vínculos mais estáveis e amparados por benefícios sociais básicos como o 13º salário, férias remuneradas e piso salarial, embora costume-se pagar valores bastante baixos pela hora-aula trabalhada. Nos campos não formais, as atividades educativas são mais diversificadas, flexíveis e intermitentes e marcadas por grande informalidade das relações e vínculos profissionais.

Os contratos apalavrados, as remunerações sem qualquer registro fiscal e a ausência de qualquer inscrição no âmbito da seguridade social são recorrentes entre os jovens. Num cenário dominado pela informalidade, diversos jovens têm experimentando ou, algumas

vezes, “forçados” a aderir à condição de empreendedor individual (MEI), recurso utilizado para garantir o mínimo de segurança jurídica e também, possibilitar a prestação de serviço ou contratação por ONGs ou empresas. A dimensão política de algumas dessas ações educativas também ressalta uma aposta no papel mobilizador da arte e empoderador dos públicos atingidos. Alguns dos jovens entrevistados de alguma forma “repetem” e renovam os ciclos de formação que vivenciaram em projetos sociais ou nos cursos profissionalizantes, gerando um sentimento de “*retorno à comunidade*” ou de “*fazer a diferença*” a que Maria (27, VID) e Carina (26, FOT) se referem.

Mesmo num cenário de precaridades generalizadas, a presença de significativas desigualdades de gênero e raça na composição dos diferentes setores merece destaque. As diferenças de posições sociais ocupadas pelas mulheres são bastante explícitas na dança e na música, mas também se manifestam nas relações internas de cada área, como foi relatado por Carina (26, FOT) no setor da fotografia. A preocupação com a tematização das questões etnicorraciais está presente direta ou indiretamente nos projetos desenvolvidos pelos jovens ligados aos campos da fotografia, do vídeo e da dança, mas foi especialmente nesse último setor, que as marcas das desigualdades e de estereótipos raciais se apresentaram como mais força. No momento em que Sidinei (29, DAN) é visto por uma educadora na EDF como “pronto para exportação” ou quando umas das mais renomadas companhias de dança do estado, o Balé Folclórico da Bahia, mantém um corpo de dançarinos negros, em regime de trabalho exaustivo, informal e com baixa remuneração, há algo a ser problematizado e aprofundado em investigações futuras.

A difícil conciliação entre o desejo de liberdade criadora e a necessidade de segurança material atravessa muitas experiências de jovens artistas, que se vêem divididos entre as oportunidades de obter vínculos mais estáveis e o risco de terem que reduzir o tempo dedicado aos seus projetos autorais ou coletivos.

Esses sujeitos vivenciam uma experiência geracional marcada por novas relações de trabalho, em que a “carteira assinada” – tão desejada pelos pais – é algo distante e, em alguns casos, indesejada, quando implica “fechamento” e endurecimento de rotinas e de processos criativos.

De modo geral, o trabalho artístico tem possibilitado uma independência econômica parcial para alguns jovens, embora a maioria venha gradualmente conseguindo sobreviver dessas atividades. A instabilidade, amplamente presente no universo juvenil, comporta diversos processos de entrada e saída da casa dos pais, de atividades profissionais e formativas. Nessas movimentações, o jovem pode contar com auxílio financeiro ou de

cuidado por parte da família, mas logo depois inverter essa situação, como é o caso de Maria (27, VID), que tem colaborado com a composição de renda da mãe, afastada do trabalho por problemas de saúde.

A tendência presente nos setores artísticos de desempenho de multiatividades se confirma na maior parte das experiências retratadas, seja atuando em diferentes instituições ou projetos em suas áreas de formação, seja em atividades de apoio ou em setores correlatos à gestão de projetos artísticos, à direção de audiovisual em campanhas políticas ou ao registro de eventos festivos ou institucionais. A ascensão da “ação por projetos” é outra marca da maioria das trajetórias de muitos entrevistados, quando não a forma principal de atuar no mundo artístico

As baixas remunerações e a intermitência dos rendimentos – advindos de cachês, verbas de editais e projetos – configuram uma prova laboral decisiva relacionada ao desafio de sobreviver com poucos recursos e ainda criar estratégias de gestão dos rendimentos incertos e muitas vezes sazonais.

Os dados obtidos mostram que apenas 13,0% dos jovens participantes do *survey online* atuavam exclusivamente em atividades situadas fora do campo artístico, enquanto 24,0% conciliavam ocupações em ambas as áreas. No entanto, entre os entrevistados, a necessidade de complementar a renda com atividades externas aos campos artísticos e criativos não estão, atualmente, presentes em suas rotinas profissionais. O ensino de artes, o trabalho com arte-educação e a produção cultural são algumas das atividades que mais contribuem para a permanência no setor artístico. Lia (26, DAN) é uma exceção, já que conseguiu construir sua carreira exclusivamente desempenhando a função de dançarina.

Dentre as inúmeras singularidades do trabalho artístico, seus significados e as formas de gratificação recebidas merecem destaque. Valores intrínsecos relacionados à criação e ao prazer de produzir convivem com outros de natureza extrínseca voltados para o reconhecimento social ou à fama.

Num contexto em que as ofertas do mercado de trabalho – tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo – têm sido tão pouco generosas e atraentes para a população jovem, a inserção no mundo artístico significa também a possibilidade de “não ser mais um” a desempenhar funções que “qualquer um” poderia. Isso, no entanto, não significa que os entrevistados construam visões de deslumbre com esse universo. Valores relativos ao glamour ou ao sucesso parecem menos presentes do que os desejos de construção coletiva e de poder simplesmente viver do labor artístico, expressando uma visão pouco romantizada dos seus campos de atuação.

Diante das dificuldades inumeráveis para compor renda, ocupar-se nos períodos de intermitência de projetos, vencerem estereótipos – raciais e corporais – e conciliar desejos de transformação social e garantia do sustento material, os sujeitos da pesquisa tendem a ser mais libertos das amarras de escolas, gêneros e tradições artísticas.

Ao idealismo exacerbado ou a uma aura de pureza ideológica e estética que marca a visão de muitos artistas, nos depoimentos dos entrevistados nota-se quase sempre um tom de respeito a diferentes manifestações das culturas populares frequentemente depreciadas por muitos segmentos acadêmicos ou de crítica cultural, como as expressões da dança e da música local (axé, pagode, samba) ou nacional ligada a gêneros como o forró ou o *funk*.

A condição de hibridismo e de diluição de fronteiras rígidas entre linguagens e referências culturais nos projetos artísticos dos jovens entrevistados também se manifesta no reconhecido ecletismo de Diego (29, MUS), que se diz aberto a “ouvir tudo”, ou de Ismael (30, MUS), que a despeito da formação musical religiosa tem em Djavan sua maior referência artística. Na dança, os espetáculos da *ExperimentandoNus*, como “Por que, Zé?”, se propõem a articular as técnicas contemporâneas para abordar a corporalidade de ritmos como o arrocha, o pagode e o funk. Lia (26, DAN) atua com uma grande estrela do *mainstream* nacional, mas também colabora com projetos independentes, como os da Cia. de Dança Robson Correia, do mesmo modo que Murilo (27, VID) conciliou os trabalhos em um programa televisivo para o mercado imobiliário e com marketing político com as produções de audiovisual junto a coletivos de cinema

Esses diferentes modos de existir e sobreviver no campo artístico não são meras respostas reflexas aos constrangimentos impostos pelo mundo do trabalho e às mudanças estruturais; eles se constituem enquanto modos de atuar produtivos e criativos, e não apenas reativos, contribuindo para criar e formar públicos, espaços e redes. Como diria Basbaum (2014, p. 32-33), o artista “produz obras de arte, sim, mas produz muito mais: produz também um lugar de produção, o lugar do artista”.

Nesse contexto de reconfiguração dos estatutos do artista, os próprios jovens entrevistados algumas vezes reagem ao ato de se referir a eles como “artista”, apondo-se a representações idealizadas em torno do artista e mostrando maior receptividade a noções, como as de arte-educadores.

Identificando-se como artistas ou não, os jovens têm navegado entre domínios aparentemente paradoxais que envolvem o desenvolvimento de habilidades gerais e especializadas; o trânsito entre o centro e as periferias da economia da cultura; o decidir entre

ter um emprego precário ou ser empreendedor de si mesmo; atuar no mercado existente ou criar novas oportunidades.

Como disse Sidinei (29, DAN),

A nossa dificuldade financeira e nosso lugar enquanto artistas fazem com que a gente tenha mais fôlego, eu acho que excita mais. Por isso que eu sempre fico brincando assim, que o entendimento de dança é o entendimento de sexo para mim: nem sempre a gente goza. Mas às vezes a gente tem um coito interrompido, às vezes a gente tem um orgasmo múltiplo, às vezes a gente consegue se excitar, mas aquilo é muito rápido.

Essa curiosa capacidade de lidar com os riscos inerentes às profissões artísticas – e até extrair prazer deles – faz com que os jovens tenham uma visão menos apocalíptica do futuro, talvez por terem aprendido a lidar com projeções temporais mais curtas, visto a efemeridade dos projetos e até mesmo de políticas públicas, que deveriam ter significado de alguma estabilidade e segurança.

Ao final da escrita, além das lacunas e de algumas contribuições para as políticas públicas em cultura e educação e as pesquisa sobre formação e trabalho artístico, ficam também diversas inquietações e aprendizagens pessoais.

Dentre os limites do estudo, entendo que a obtenção de dados socioeconômicos mais detalhados sobre as rendas familiares e as dos próprios entrevistados permitiria uma compreensão mais aprofundada acerca das condições materiais dos sujeitos, especialmente num contexto em que se tem discutido as novas configurações de classe social no país. Além disso, a opção por focar mais de um setor artístico, por um lado, permitiu conhecer de forma mais abrangente e estabelecer alguns contrastes ente áreas tão diversas. No entanto, essa ampliação, exigiu a seleção de um número mais reduzido de jovens, o que não permitiu retratar uma maior diversidade de subsetores e nichos dos mercados artísticos.

No que se refere às contribuições da investigação às instituições formadoras, há um desejo de que seus gestores e educadores possam conhecer diferentes práticas curriculares e de gestão, a partir dos dados produzidos. Acredito que o estudo poderá oferecer algumas pistas para o enfrentamento de problemas de evasão nos cursos de artes, a construção de estratégias de apoio às transições para o mundo do trabalho e, sobretudo, o desenvolvimento de processos educativos que sejam mais significativos para os jovens, reconhecendo-os para além da sua condição de alunos. (DAYRELL, 2003).

A despeito das fragilidades orçamentárias e das descontinuidades de ações que tem acompanhado a gestão pública da cultura no Brasil, os achados da pesquisa reforçam a importância que muitas iniciativas implantadas tiveram para o desenvolvimento dos diferentes

setores artísticos no âmbito estadual e nacional. O lugar ocupado pelos jovens como protagonistas fundamentais da vida cultural de Salvador e da Bahia reitera a relevância do investimento em qualificação das instituições educativas, da descentralização dos programas e equipamentos públicos e da ampliação das ações de fomento.

Para os jovens entrevistados, espera-se que possam de algum modo se reconhecer (e se estranhar) nessa narrativa, identificando o valor e a potência do que já construíram até aqui, bem como possam visualizar outros caminhos possíveis, além dos já traçados...

REFERÊNCIAS

ABBING, Hans. Support for artists. In: TOWSE, Ruth. **A handbook of cultural economics**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2011. p. 437-444.

_____. **Why are artists poor?** The exceptional economy of the arts. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2002.

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martino (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

AGÊNCIA NACIONAL DE CINEMA (Ancine). **Ancine publica estudo sobre mercado de TV por Assinatura no Brasil**. 05/07/2016. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/node/19417>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (Anatel). **TV por assinatura registra crescimento de 7,6% de janeiro a dezembro de 2014**. 29/01/2015. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNoticias.do?acao=carregaNoticia&codigo=36205>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

ALMEIDA, Alexandre Paz. Uma análise sobre sociabilidade, cotidiano e vizinhança em um bairro popular de João Pessoa-PB. **Ponto Urbe**, n. 9, p. 1-12, 2011. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/287>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

ALMEIDA, Doris Dornelles; FLORES-PEREIRA, Maria Tereza. As corporalidades do trabalho bailarino: entre a exigência extrema e o dançar com a alma. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 6, p. 720-738, nov./dez. 2013.

ALMEIDA, Leandro. Et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. Criatividade contemporânea e os redesenhos das relações entre autor e obra: a exaustão do rompante criador. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; PAIS, José Machado (Org.). **Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 21-55.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; PAIS, José Machado (Org.). **Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ALVES, Maria Aparecida. **Terceirização do trabalho em artes e espetáculo: análise da orquestra e companhia de dança no Teatro Municipal de São Paulo**. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa, 2008.

AMORIM, Diego. Mercado evangélico faz girar cerca de R\$ 15 bi por ano com vendas de CDs e vestuário. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 30 jan. 2014. Disponível em:

<http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2014/01/30/internas_economia,493161/mercado-evangelico-faz-girar-cerca-de-r-15-bi-por-ano-com-vendas-de-cds-e-vestuario.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2016.

ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de. O Grupo Experimental de Dança e a ditadura militar em Salvador. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ARTES CÊNICAS (ABRACE), 6., 2010, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/index.php/encontros/166-vi-congresso-sp-2010>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ARAÚJO, Kathia; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, 2010.

ARDOINO, Jacques; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 50-72.

ARROYO, Margareth. **Jovens e música: um guia bibliográfico**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ARRUDA, Carmem Lúcia de Rodrigues. **Arte, trabalho e profissão docente: contradições nas relações de trabalho dos artistas na universidade pública**. 2012. 211f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. Arte e ensino superior: implicações das políticas públicas na formação em arte no Brasil. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM CULTURA, 2., 2014, Niterói. **Anais...** Niterói, RJ: UFF, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE EVENTOS (ABEOC). **Pesquisa da Associação Brasileira de Eventos Sociais mostra que o mercado de festas e cerimônias atingiu R\$ 16,8 bi no ano passado**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.abeoc.org.br/2015/05/pesquisa-da-associacao-brasileira-de-eventos-sociais-abrafesta-mostra-que-o-mercado-de-festas-e-cerimonias-atingiu-r-168-bi-no-ano-passado/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro - 2013**. Brasília, DF: PNUD, Ipea, FJP, 2014. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

AZEREDO, Beatriz; NOGUEIRA, Ângela. O mapa da expressão. **Onda Jovem**, ano 7, n. 21, p. 28-31, fev. 2011.

BAHIA. Fundação Cultural do Estado da Bahia. **Apresentação do Centro de Formação em Artes (CFA) da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb)**. Salvador, 2015. Disponível: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/cursos/>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BAHIA. Fundação Cultural do Estado da Bahia. **Editais**. Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10458>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. **Lei nº 7.015**, de 09 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a concessão de incentivo fiscal para financiamento de projetos culturais, e dá outras providências. Salvador, 1996. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85387/lei-7015-96>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BARBOSA, Frederico; ARAÚJO, Herton. Juventude e cultura. In: CASTRO, Jorge Abraão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2009. p. 221-242.

BASBAUM, Ricardo. Mediações. In: FERNANDES, Mariana Queiroz (Org.). **Longitudes: a formação do artista contemporâneo no Brasil**. São Paulo: Casa do Povo, 2014. p. 24-33.

BECKER, Howard. Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Arte e sociedade: ensaios de sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 9-26.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; BORGES-ANDRADE, Jairo. Significado do trabalho nas indústrias criativas. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 143-159, mar./abr. 2011.

BENHAMOU, Françoise. Incentivos e direitos dos autores que trabalham em televisão: reflexões sobre a evolução das formas de remuneração dos autores em tempos digitais. In: BORGES, Vera; COSTA, Pedro (Org.). **Criatividade e instituições: novos desafios à vida dos artistas e profissionais da cultura**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 153-160.

BONFIM, Juarez Duarte. Um novo enigma baiano? Salvador de todos os pobres. **Sitientibus**, n. 41, p. 115-137, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/41/7_um_novo_enigma_baiano.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

BORGES, Vera. Artistas em rede ou artistas sem rede? Reflexões sobre o teatro em Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 40, p. 87-106, 2002. Disponível em: <<http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Vera%20Borges%20-%20Publicações%202002%20nº1.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. Artistas, organizações e mercados de trabalho artísticos: do teatro para os outros mundos da arte. In: VILLAVERDE, Manuel. Et al (Ed.). **Itinerários: a investigação nos 25 anos do ICS**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008. p. 523-538.

_____. Trabalho, gênero, idade e arte: estudos empíricos sobre o teatro e a dança. **E-cadernos CES**, n. 10, p. 110-127, 2011. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/ecadernos10/5%20-%20Vera%20Borges.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014

BORGES, Vera; PEREIRA, Cícero. Mercado, formação e sucesso: actores e bailarinos entre persistência e desilusão. In: BORGES, Vera; COSTA, Pedro (Org.). **Criatividade e instituições: novos desafios à vida dos artistas e profissionais da cultura**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 74-94.

BOTELHO, Isaura. Políticas culturais: discutindo pressupostos. In: NUSSBAUMER, G. (Org.). **Teorias e políticas da cultura visões multidisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2007a. p. 171-180.

_____. A política cultural e o plano das ideias. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Políticas Culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007b. p. 109-132.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 82-121.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Câmara aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias da educação básica**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/493165-CAMARA-APROVA-DANCA-E-TEATRO-COMO-DISCIPLINAS-OBRIGATORIAS-DA-EDUCACAO-BASICA.html>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 08 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 7.505/86, de 2 de julho de 1986. **Lei Sarney**. Dispõe sobre benefícios na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Brasília, DF, 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7505.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8.685/93**, de 20 de julho de 1993. Cria mecanismos de fomento a atividade audiovisual e dá outras providências. Brasília, DF, 1993.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8685.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.485**, de 12 de setembro de 2011. Dispõe sobre a comunicação audiovisual de acesso condicionado; altera a Medida Provisória no 2.228-1, de 6 de setembro de 2001, e as Leis nos 11.437, de 28 de dezembro de 2006, 5.070, de 7 de julho de 1966, 8.977, de 6 de janeiro de 1995, e 9.472, de 16 de julho de 1997; e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12485.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991. **Lei Rouanet**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.343**, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12343-2-dezembro-2010-609611-veto-130919-pl.html>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Ministério da Cultura. **As metas do Plano Nacional de Cultura**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/colégiadossetoriais/As-Metas-do-Plano-Nacional-de-Cultura.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 644**, de 2015. Dispõe sobre o exercício da profissão da dança. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/123302>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASILEIRO, Livia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set./dez. 2010.

BUENO, Kátia Maria Penido. **Os processos sociais de constituição das habilidades**: trama de ações e relações. 2005. 398f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais na globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco; POZO, Martitza Urteaga Castro (Org.). **Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales**. Barcelona: Ariel, 2012.

CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Cadernos CRH**, v. 26, n. 68, p. 293-314, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v26n68/a06v26n68.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CARRIGAN, Mark. **Beyond “fateful moments” and “turning points”**: a realist approach to biographical research. 27 jul. 2013. Disponível em: <<https://markcarrigan.net/2013/07/27/beyond-fateful-moments-and-turning-points-a-realist-approach-to-biographical-research>>. Acesso em: 03 maio 2016.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira; PEREIRA, Gilberto Corso (Org.). **Salvador: transformações na ordem urbana [recurso eletrônico]: metrópoles: território, coesão social e governança democrática**. Rio de Janeiro: Letra Capital/Observatório das Metrópoles, 2014.

CARVALHO, Marcella Souza. **Organização política na área da dança**: uma análise da participação social na construção de políticas públicas de cultura. 2015. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão de Projetos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAVALCANTE, Sávio Machado. Valor, renda e “imaterialidade” no capitalismo contemporâneo. **Cadernos CRH**, v. 27, n. 70, p. 115-130, jan./abr. 2014.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Levantamento de teses e dissertações sobre o ensino da performance musical – 2015**. São Luís: Ensaio, 2015. Disponível em <<http://musica.ufma.br/ensaio/trab/levepm2015.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

CHAVES, Miguel. **Confrontos com o trabalho entre jovens advogados**: as novas configurações da inserção profissional. Lisboa: Imprensa de Ciência Sociais (ICS), 2010.

CIPÓ. **Sobre a Cipó**. Salvador, 2014. Disponível em: <<https://blogdacipo.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

COBO, Barbara; SABÓIA, Ana Lucia. A “geração canguru” no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP), 17., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Abep, 2010.

COELHO, Maria Beatriz. O campo da fotografia profissional no Brasil. **Varia História**, v. 22, n. 35, p. 79-99, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752006000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2016.

CONTREIRAS, Clarice Nunes Muni. **Mercado de trabalho e perfil profissional**: egressos da Escola de Dança/UFBA. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Relação de cursos recomendados e reconhecidos** (Grande Área: Linguística, Letras e Artes). Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea>>. Acesso em: 27 set. 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil.** Texto para discussão 1950. Brasília, DF: Ipea, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.

_____. Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano. **Cadernos de Psicologia Social e Trabalho**, v. 8, p. 99-104, dez. 2005.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Laís Wendel. Juventude, educação e trabalho decente. **Linhas Críticas**, v. 22, p. 110-129, 2016.

CORROCHANO, Maria Carla; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 17-62.

COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira (Coord.). **Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Porto: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, 2008.

COSTA, Joana Simões de Melo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Perfil educacional dos jovens: atraso e fluxo escolar. In: CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa (Org.). **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 73-113.

DAMO, Arlei Sander. Dom, amor e dinheiro no futebol de espetáculo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 66, p. 139-150, fev. 2008.

DANTAS, Marcelo. Pra que sentido? O digital e suas ramificações. In: BENTES, Ivana (Org.) **Ecos do cinema: de Lumière ao digital**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5-6, n. 24, p. 40-52, 2003.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (Dieese). **A situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000**. São Paulo, 2012.

_____. Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). **Taxas de desemprego, por atributos pessoais na Região Metropolitana de Salvador (1996-2016)**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisedped/mensalSSA.html>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper**, n. 60, 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 3 set. 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

EUGENIO, Fernanda. Criatividade situada, funcionamento consequente e orquestração do tempo nas práticas profissionais contemporâneas. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; PAIS, José Machado (Org.). **Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 210-258.

FARIA, Ivan. Culturas juvenis na contemporaneidade: novos sentidos e sensibilidades na cidade de Salvador. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS EM CULTURA (ENECULT), 6., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: Cult/IHAC/UFBA, 2010.

FARIA, Ivan; SILVA, Renata Carvalho; CARNEIRO, Iane de Jesus. Música, religião e culturas juvenis: o hip hop gospel em Feira de Santana. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS EM CULTURA, 8., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: Cult/IHAC/UFBA, 2012.

FAVERO, Osmar. Et al. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília, DF: Unesco/ MEC/ ANPEd, 2007.

FERNANDES, Angela Maria Dias; CUNHA, Nadiane Martins; FERREIRA, Cíntia Milena. Arte, educação e projetos de intervenção social no Rio de Janeiro. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, v. 16, n. 2, p. 29-44, jul./dez. 2004.

FERREIRA, Vitor Sergio. Talento e socialização artística. In: PAIS, José Machado; FERREIRA, Paulo Antunes; FERREIRA, Vitor Sérgio. **Inquérito aos artistas jovens portugueses**. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1995. p.103-149.

_____. O lugar da escola na estruturação de carreiras artísticas. In: SANTOS, Maria de Lourdes Lima. **O mundo da “arte jovem”**: protagonistas, lugares e lógicas de acção. Oeiras: Celta Editora, 2003. p. 67-157.

_____. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FERREIRA, Vitor Sérgio; RAIMUNDO, Alexandra. Conseguir trabalho e algo mais: reconfigurações sociais e de sentido em novas profissões de sonho entre jovens. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 40 anos de democracia(s): progressos, contradições e perspectivas, 8., 2014, Évora. **Actas...** Évora: Universidade de Évora, 2014. p. 1-10.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Firjan). **Mapeamento da indústria criativa no Brasil - edição 2014**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.firjan.org.br/economicriativa/mapeamento2014/>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Mapeamento da economia criativa no Brasil – edição 2016**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/EconomiaCriativa/pages/default.aspx>>. Acesso em: 4 set. 2016.

FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo: Senac, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A contradição aparente entre a falta e a sobra de jovens trabalhadores qualificados no Brasil. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Novas e antigas faces do trabalho e da educação**. v. 1. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008. p. 145-162.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **A cultura na economia brasileira**. FGV Projetos, n. 23, Rio de Janeiro: FGV, 2015.

FURTADO, Adolfo. **Desemprego entre jovens**: situação do brasil e lições da experiência internacional (Estudo técnico). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema7/2016_12418_desemprego-entre-jovens_adolfo-furtado>. Acesso em: 01 nov. 2016.

FURTADO, Luís Carlos Vasconcelos. **Flautear**: uma atividade muito além de “levar a vida na flauta” (a construção identitária do flautista brasileiro como trabalhador). 2014. 379f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17817/1/2014_Lu%C3%ADsCarlosVasconcelosFurtado.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GALLAGHER, Iris Massena. **Geração canguru**: entre o conforto e o desamparo. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Arte em contexto: o estudo da arte nas ciências sociais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 4., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: Cult/IHAC/UFBA, 2008.

GOMES, Juliana Neves Simões. Capital corpo: mercado de trabalho, discurso e forma artística da dança. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPOCS, 2008.

GONÇALVES, H. S.; COUTINHO, L. G. Juventude e família: expectativas, ideais e suas repercussões sociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, ano 8, n. 3, p. 597-611, 2008.

GOTTSCHALL, Carlota. O turismo na economia baiana. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 4, n. 2-3, p. 126-134, 1994.

GREFFE, Xavier. **Arte e mercado**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

GUERREIRO, Goli; MOURA, Milton. **Criatividade e trabalho no cenário musical da Bahia** (Relatório parcial). Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/arquivos/criatividade_e_trabalho_cenario_musical_bahia.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

GUERREIRO, João. Política cultural de inserção social? In: BARBOSA, Frederico; CALABRE, Lia (Org.). **Pontos de cultura: olhares sobre o Programa Cultura Viva**. Brasília, DF: Ipea, 2011. p. 179-194.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

_____. Trajetórias juvenis: um novo nicho em meio à expansão das oportunidades de trabalho? In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane. Bezerra (Org.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT/EUCE/BNB, 2013. p. 57-72.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, n. 100, p. 47-56, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2011a.

_____. **Censo demográfico 2010** (Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA). Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=2094&z=t&o=25&i=P>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: cultura**: 2014. Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE; ROCHA, Thereza (Org.). **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Joinville, SC: Nova Letra, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo do Ensino Superior 2013**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos; LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; LUEDY, Eduardo; FARIA, Ivan. **Circuitos culturais juvenis em Feira de Santana: uma poética das margens**. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2017.

JOUVENET, Morgan. Do musical ao profissional (ida e volta). Experiências artísticas e profissionais nas músicas rap e electrónicas. In: BORGES, Vera; COSTA, Pedro (Org.). **Criatividade e instituições: novos desafios à vida dos artistas e profissionais da cultura**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 37-46.

JUNGBLUT, Airton Luiz. A salvação pelo Rock: sobre a “cena underground” dos jovens evangélicos no Brasil. **Religião e sociedade**, v. 27, n. 2, p. 144-162, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872007000200007>. Acesso em: 16 ago. 2011.

KAUARK, Giuliana. **Política cultural no estado da Bahia Gestões de César Borges (1998-2002) e Paulo Souto (2002-2006)**. Projeto de Pesquisa “Políticas Culturais do Estado da Bahia”, coordenado por Albino Canelas Rubim. Salvador: Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – CULT, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/arquivos/Políticas_Culturais_da_Bahia_Cesar_Borges_e_Paulo_Souto_Gi%E2%80%A6.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Políticas culturais de Salvador nas gestões Imbassahy (1997-2000 e 2001-2004)** - versão preliminar. Projeto de Pesquisa “Políticas Culturais da Prefeitura Municipal de Salvador 1985-2004”, coordenado por Albino Canelas Rubim. Salvador: Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – CULT, 2005. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/?page_id=670>. Acesso em: 4 jun. 2015.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathlleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard; AMÂNDIO, Sofia. Do homem plural ao mundo plural. **Análise Social**, n. 202, p. 195-208, 2012.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira. Et al. Educando jovens para o trabalho e a cidadania: desafios e limites do Projovem urbano de Feira de Santana. **Revista Cocar**, v. 16, n. 12, p. 19-31, ago./dez. 2012.

LAVINAS, Lena. **Empregabilidade no Brasil**: inflexões de gênero e diferenciais femininos (Texto para discussão n. 826). Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

LAWRENCE, Thomas; PHILLIPS, Nelson. Compreendendo as indústrias culturais. In: KIRSCHBAUM, Charles. Et al (Org.). **Indústrias criativas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 3-23.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LENA, Jeniffer; LINDEMAN, Danielle. Who is an artist? New data for an old question. **Poetics**, v. 43, p. 70-85, 2014.

LIMA, Carmen Lúcia Castro; GOTTSCHALL, Carlota (Coord.). **Infocultura**: ocupação e trabalho na economia criativa do estado da Bahia v. 1, n. 7, Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, 2014.

LIMA, Fernanda Deborah Barbosa. A performance como gesto: notas de um artista invasor. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; LIMA, Fernanda Deborah Barbosa (Org.). **Arte jovem**: redesenhando fronteiras da produção artística e cultural. Rio de Janeiro: Gramma, 2014. p.125-147.

LINGO, Elizabeth; TEPPER, Steven. Looking back, looking forward: arts-based careers and creative work. **Work and occupations**, v. 40, n. 4, p. 337-363, 2013.

LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (Org.). **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

LÚCIO, Clemente Ganz. Desafios para o crescimento e o emprego. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 21-33, dez. 2015.

MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Trabalho e formação profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT/EUCE/BNB, 2013.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 329-343.

MARIANO, Agnes. **Fotógrafos baianos**: um breve panorama da fotografia produzida na Bahia, do século XIX ao XXI. 2001. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/banco/fotografos-baianos>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. **A invenção da baianidade**. São Paulo: AnnaBlume, 2009.

MARINHO, Heliana. Economia criativa: abordagem conceitual e dinâmica da MPE. In: CALABRE, Lia (Org.). **Políticas culturais: informações, territórios e economia**. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. p. 40-48.

MARQUES, Antônio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MARTINO, Marlen de. Donner la mort: o dom e o gênio nas teorias de arte. **Palíndromo**, n. 9, p. 14-38, 2013.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007a.

_____. Lecciones de sociología del individuo. **Cuaderno de trabajo a Pontificia Universidad Católica del Peru**, n. 2, ago. 2007b.

_____. La individuación como macrosociología dela sociedad singularista. **Persona y Sociedad**, v. 24, n. 3, p. 9-29, 2010.

MATOS, Luciano. **Receita de artista: como sustentar carreiras**. Salvador: El Cabong, 2016. Disponível em: <<http://www.elcabong.com.br/receita-de-artista-como-sustentar-carreiras/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MATTOS, Antônio Carlos Gomes. **Do cinetoscópio ao cinema digital: breve história do cinema americano**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MENGER, Pierre-Michel. Artistic labor markets and careers. **Annual Review of Sociology**, n. 25, p. 541-574, 1999.

_____. Artists as workers: theoretical and methodological challenges. **Poetics**, v. 28, p. 241-254, 2001. Disponível em: <<http://www.elsevier.nl/locate/poetic>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. **Retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo**. Lisboa: Roma, 2005.

_____. Talent and inequalities: what do we learn from the study of artistic occupations? In: BORGES, Vera; COSTA, Pedro. **Criatividade e instituições: novos desafios à vida dos artistas e profissionais da cultura**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 49-75.

_____. **The economics of creativity: art achievement under uncertainty**. Cambridge; London: Havard University Press, 2014.

MIGUEZ, Paulo. Os estudos em economia da cultura e indústrias criativas. In: KIRSCHBAUM, Charles. Et al (Org.). **Indústrias criativas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 57-68.

MIGUEZ, Paulo. Et al. Diagnóstico do audiovisual baiano. **INFOCULTURA – Economia do audiovisual na Bahia e no Brasil: estudos e reflexões**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 83-117, nov. 2010.

MINISTÉRIO DA CULTURA (Minc). **Programa Mais Cultura nas Escolas**, 2014. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>>. Acesso: 07 abr. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Mais Educação**, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

MONTEIRO, Silvio Mauro; ROGÉRIO, Pedro. Músicos da noite: estratégias e legitimação profissional. **Bilros**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 166-179, jul./dez. 2015.

NASCIMENTO, Aurélio Eduardo. **Fazer arte entre jovens: escolha, formação e exercício profissional**. 2005. 196 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NEWBIGIN, John. **A Economia Criativa: Um Guia Introdutório**. Londres: British Council, 2010. Disponível em: <http://creativeeconomy.britishcouncil.org/media/uploads/files/Intro_guide_-_Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NEOJIBA. **Site oficial do NEOJIBA**. Disponível em: <<http://neojiba.org>>. Acesso em: 11 dez 2016.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

NUSSBAUMER, Gisele. Cultura e Políticas para as artes. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata (Org.). **Políticas culturais**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-111.

NUSSBAUMER, Gisele; MATOS, Lúcia (Coord.). **Mapeamento da dança: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil**. Salvador: UFBA, 2016.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2003.

_____. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

_____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas dos afetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21.

_____. A contextualização sociológica pela via do cotidiano. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 2., 1993, Lisboa. **Actas...** Lisboa, 1993. p. 519-531.

PEREIRA, Wadson Barbosa Calasans. **Os músicos na Cidade do Salvador: as experiências históricas de uma categoria de trabalhadores**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, BA, 2011.

PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Relações de trabalho em música: o contraponto da harmonia**. 2011. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

POCHMANN, Márcio. Juventudes na transição para a sociedade pós-industrial. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). **Trabalho e formação profissional: juventudes em transição**. Fortaleza: IDT/ EUCE/BNB, 2013. p. 37-55.

RAMIRO, Mario. A profissionalização do artista ou o que torna o artista um profissional. In: FERNANDES, Mariana Queiroz (Org.). **Longitudes: a formação do artista contemporâneo no Brasil**. São Paulo: Casa do Povo, 2014. p. 15-23.

RAMOS, Matheus Mazini. Fotografia e arte: demarcando fronteiras. **Contemporânea**, n. 12, p. 129-142, 2009. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_12/contemporanea_n12_12_matheus.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

REIMER, Daniela. Subjective and objective dimensions of turning points. **Social work and society**, v. 12, n. 1, p. 4-23, 2014. Disponível em: <<http://www.socwork.net/sws/article/view/385/726>>. Acesso em: 17 maio 2016.

REIS, Cacilda Ferreira. **Sonhos, incertezas e realizações: as trajetórias de músicos e dançarinos afro-brasileiros no Brasil e na França**. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

REQUIÃO, Luciana. “**Eis aí a Lapa...**”: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. 2008. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/requiao>. Acesso em: 20 mar. 2015.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdades nas transições para a vida adulta no Brasil (1996 e 2008). **Sociologia & Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 433-473, out. 2014. Disponível em: <http://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/pdfs/6-ano4-v04n02_carlos-antonio-costa-ribeiro.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

RIBEIRO, Rosana; NEDER, Henrique. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. **Nova economia**, v. 19, n. 3, p. 475-506, dez. 2009.

RISÉRIO, Antônio. **Carnaval-Ijexá**. Salvador: Corrupio, 1981.

RIZ, Katiuska Scuciato. **Ensino superior em dança: trajetória de formação e mercado de trabalho**. 2009. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 11-36.

_____. Políticas culturais no Brasil: passado e presente. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; ROCHA, Renata (Org.). **Políticas culturais**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 29-48.

_____. **Políticas culturais na Bahia contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTOS, Jocélio Teles; MASCARENHAS, Delcele. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio Teles (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 37-66.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (SNJ). **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/participatorio/participatorio/agenda-juventude-brasil-veja-versao-atualizada>>. Acesso em: 03 set. 2016.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (SNJ); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA (IPEA). **Boletim Juventude Informa**, ano 1, n. 1, ago. 2014.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. **Anais...** Recife: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007. p. 1-38.

_____. A procura do trabalho intermitente no campo da música. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 16, p. 177-196, 2011.

_____. Música, dança e artes visuais: aspectos do trabalho artístico em discussão. **Revista Observatório Itaú Cultural**, São Paulo, v. 13, p. 93-108, 2012.

_____. O trabalho do músico entre o Estado e o mercado. **Políticas Culturais em Revista**, v. 7, n. 2, p. 249-265, 2014a. Disponível em: <<http://www.politicasculturaisemrevista.ufba>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Os músicos e seu trabalho: diferenças de gênero e raça. **Tempo Social**, v. 26, p. 75-86, 2014b.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Música tocando negócios: um guia para ajudar você a empreender na música**. 2015.

Disponível em:

<[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/e491dcf107479d1628190fceb77085f9/\\$File/5810.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/e491dcf107479d1628190fceb77085f9/$File/5810.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SETARO, André. **Panorama do cinema baiano**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2014. (Série Crítica das Artes) Disponível em:

<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/arquivos/File/imagenswordpress/2012/11/panorama-do-cinema-baiano_web_setembro2014.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo entre as relações indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 711-724, 2011.

_____. **Introdução ao tema socialização**. 2008. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-](http://www.maxwell.vrac.puc)

rio.br/11994/11994.PDFXXvmi=BIz9WhBqcnbtoIc2dQJpbLwuPUI0I34kMEtKV5b9tnDT7QWIHGLTrjohfKhxOmiC1NmxTz7nxLi5CfrjWedoxDHNo0Mdm5PoTdmNNucLguRSLjdIxr775PUtPHIdNzDHM1vAvImMeeF0zSI8lQfqHaVwSELHdpo1qVCWFZJTepUNjdVFuc7cm4KgIwxWWnZnjBlZB5TPvODPrAvxMDaaHVrqspoqOoO80b8Bg2rNQ6DjGahtOsFwo7ZSxnjmN9vO>. Acesso em: 10 maio 2016.

SILVA SOBRINHO, André Luiz da. **“Jovens de projetos” nas ONGs: olhares e vivências entre o engajamento político e o trabalho no “social”**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SILVA, Ana Lúcia. Entrevista em profundidade como técnica de pesquisa qualitativa em Saúde Coletiva. **Ensaio em Saúde Coletiva**, v. 2, n. 7, p. 71-71, 2005.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (Semesp). **Mapa do ensino superior no Brasil - 2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

SOARES, Giovani. Bahia: celeiro de marqueteiro. **Caderno de Cinema**, Salvador, 11 jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernodecinema.com.br/blog/bahia-celeiro-de-marqueteiro/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SOUZA NETO, Manoel José. Quem sobreviverá de música? **Cultura e mercado**, São Paulo, 06 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/site/pontos-de-vida/quem-sobrevivera-de-musica/>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SOUZA, Sandra Maria Farias Loureiro de. **Interfaces entre educação e comunicação através da produção de mídias alternativas: possibilidades emancipatórias**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de Regiões Metropolitanas Brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

_____. Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 2, p. 83-97, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, dez. 2003.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TERUYA, Cheryl; HSER Yih-Ing. Turning points in the life course: current findings and future directions in drug use research. **Current Drug Abuse Review**, n. 3, v. 3, p. 189-195, set. 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3010246/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

THOMSON, Rachel. Et al. Critical moments: choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition. **Sociology**, v. 36, n. 2, p. 335-354, maio 2002. Disponível

em:

<https://www.researchgate.net/publication/42790730_Critical_Moments_Choice_Chance_and_Opportunity_in_Young_People's_Narratives_of_Transition>. Acesso em: 30 out. 2016.

THROSBY, David. La situación económica cambiante de los artistas del espectáculo. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE ECONOMÍA DE LAS ARTES DEL ESPETÁCULO, 2., 2007, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2007. Disponível em: <<http://economia-artesdelespectaculo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

THROSBY, David; ZEDNIK. Anita. Minimum income requirements of creative artists: some empirical results. In: BORGES, V; COSTA, P. (Org.). **Criatividade e instituições: novos desafios à vida dos artistas e profissionais da cultura**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012. p. 37-46.

TOMMASI, Livia. Jovens produtores culturais de favela. **Linhas Críticas**, v. 22, p. 41-62, 2016.

TREVISAN, Priscila Raquel Tedesco da Costa; SCHWARTZ, Gisele Maria. Produção do conhecimento científico sobre a dança na perspectiva educacional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 361-372, 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). Statistics. **Feature films: cinema infrastructure – capacity**, 2016. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=5542&IF_Language=eng>. Acesso em: 23 set. 2016.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VICENTE, Maximiliano Martim. **História e comunicação na ordem internacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

VIEIRA, Maria Manuel. Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 265-280, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8798.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2016.

VIEIRA, Maria Manuel; PAPPAMIKAIL, Lia, NUNES, Cátia. Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 70, p. 45-70, 2012.

VINKEN, Henk. New life course dynamics? Career orientations, work values and future perceptions of Dutch youth. **Young**, v. 15, n. 1, p. 9-30, fev. 2007. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1103308807072679>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

WACQUANT, Loïc. Mapear o campo artístico. **Sociologia: Problemas e Práticas**, n. 48, p. 117-123, 2005.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil (versão preliminar). Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *ONLINE*

PESQUISA SOBRE EGRESSOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA EM SALVADOR

Olá! Estou aplicando este questionário como parte de uma pesquisa com egressos de cursos de formação artística, em Salvador. Nesse momento, gostaria de saber como foi sua experiência de formação e também um pouco sobre sua vida profissional. Sua contribuição será fundamental para a realização do estudo. O questionário é de rápido preenchimento, com duração média de 10 minutos. Sua identificação será mantida em sigilo. Caso você tenha interesse em participar de outras etapas do estudo, ao final do questionário, você poderá deixar seus dados para contatos futuros.

Agradeço desde já pela sua participação. Para saber mais sobre o estudo você poderá acessar o blog www.vivendodeartebahia.blogspot.com. Caso tenha alguma dúvida, você poderá contatar o pesquisador pelo e-mail: ivanxfaria@gmail.com ou pelo celular 71 9298-7064.

Obrigado!

1) Em que instituição você fez sua formação profissional?

- Colégio Estadual Manoel Novais
- CEEP - C. Estadual de Educação Profissional em Artes e Design
- Escola de Dança da Funceb
- Oi Kabum! Escola de arte e tecnologia
- Outras

2) Em que ano você concluiu o curso?

3) Que curso você fez?

- Instrumento musical / Regência / Doc. musical
- Dança
- Artes dramáticas
- Vídeo
- Fotografia
- Outro

4) Após concluir o curso, você continuou a estudar?

- Sim
- Não

4a) Caso sim, que tipo de curso você fez?

Você pode marcar mais de uma opção	
Profissionalizante	<input type="radio"/>
Superior (universitário)	<input type="radio"/>

5/11/2015

Formulário

Aperfeiçoamento	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>

5) Você poderia citar que cursos foram esses?

6) Sua idade

7) Em que bairro
você mora?

8) Qual seu estado civil?

- Solteiro
- Casado
- Outros

9) Qual a sua cor?

- Negra
- Parda
- Branca
- Outra

10) Com quem você mora?

- Sozinho
- Com meus pais
- Com outros parentes
- Com meu/minha companheiro/a
- Outros

11) Você está trabalhando no momento?

- Não
- Sim, na área artística
- Sim, em outra área
- Sim, na área artística e em outras áreas

11a) O trabalho artístico é sua principal fonte de renda?

- Sim
- Não

Caso você esteja trabalhando, você poderia informar:

12) Onde você trabalha?

Você pode citar mais de um local de trabalho

13) Que tipo de atividades profissionais você desenvolve no dia-a-dia?

14) Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

15) Qual o seu vínculo de trabalho?

- Carteira assinada
- Contrato temporário
- Funcionário público
- Autônomo

16) Quais foram suas outras experiências profissionais?

17) Quais são seus planos em termos de estudo e trabalho?

18) Qual é o seu nome? (a identificação é opcional)

Nome

Sobrenome

19) Caso tenha interesse em participar de outras etapas da pesquisa, por favor, deixe seu telefone, e-mail ou outra forma de contato. Clique no botão vermelho abaixo para enviar. Obrigado!

[CLIQUE AQUI PARA ENVIAR](#)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome: _____

Data: _____ Horário: _____ Local: _____

PRIMEIRA ETAPA

BLOCO 1: APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO GERAL

Pergunta disparadora: Gostaria que você falasse um pouco da sua história...

Perguntas de aprofundamento: Qual a sua idade? Onde nasceu? Onde morou? Onde mora?
Como é a sua família? (Estrutura, papéis, formação e profissão dos membros)
Como foi sua trajetória de escolarização?

BLOCO 2: ORIGEM DO INTERESSE PELA ARTE

Pergunta disparadora: Como o interesse pela arte surgiu na sua vida?

Perguntas de aprofundamento: Em contexto (família, escola, comunidade, projeto social) esse interesse surgiu?

Em que momento isso aconteceu? [lembranças mais remotas]

Houve algum evento marcante?

Alguém especificamente teve maior influência?

Que linguagens artísticas lhe interessavam?

Você acredita na existência de um dom artístico?

BLOCO 3: O PAPEL DA FAMÍLIA

Pergunta disparadora: Qual a relação que sua família tem com a arte?

Perguntas de aprofundamento: Sua família costumava frequentar espaços/eventos culturais?

Que linguagens eram mais presentes e apreciadas (música, dança, teatro, televisão) na família?

Você tinha/tem artistas na família? Quais foram seus exemplos? Teve algum evento marcante

Sua família apoiou seu processo de aproximação com a arte? De que forma?

Em algum momento, você sente que sua família dificultou o processo?

BLOCO 4: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FORMAL

Pergunta disparadora: Como foi que a escola participou da formação artística?

Perguntas de aprofundamento: De que forma? Em que disciplinas/atividades as artes estavam presentes? De que forma?

A escola estimulava as artes no seu cotidiano?

Existiam grupos artísticos ou culturais formados espontaneamente?

O que você aprendeu na escola que ajudou / sensibilizou para seu ingresso na arte?

BLOCO 5: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFORMAL E NÃO FORMAL

Pergunta disparadora: E fora da escola, como você se envolveu com arte? (E com essa linguagem especificamente?)

Perguntas de aprofundamento: Você participou de grupos culturais/artísticos (no bairro, na igreja, associações) na infância e/ou adolescência? Como foram essas experiências?

Fale sucintamente sobre cada uma delas? Como se aprendia arte nessas experiências?

Que pessoas foram mais importantes para sua formação nesses espaços?

BLOCO 6: A PROFISSIONALIZAÇÃO ARTÍSTICA

Pergunta disparadora: O que te levou a procurar a sua instituição formadora?

Perguntas de aprofundamento: Como foi sua experiência no curso/projeto (de profissionalização) artística?

Que habilidades artísticas você já tinha quando entrou no curso?

Como eram aulas/atividades formativas? Sua experiência/saber era valorizado?

Como eram seus professores(as)? Que metodologias eram utilizadas?

Quais foram suas experiências mais marcantes?

No que a escola lhe ajudou concretamente?

Se você pudesse voltar no passado, como seria uma escola ideal?

SEGUNDA ETAPA

Que tipo de habilidades artísticas você tem hoje?

Que outras linguagens artísticas você “domina”?

Além das atividades propriamente artísticas (dançar, cantar, tocar, pintar etc.), que outros tipos de habilidade você tem para trabalhar na área cultural (produção, direção, gestão)?

Você continuou a estudar após concluir o curso?

Você costuma estudar ou pesquisar sobre seu ofício e área de atuação?

Pretende participar de algum processo formativo no futuro (cursos, universidade, etc.) Quais?

BLOCO 7: A IDENTIDADE ARTÍSTICA/PROFISSIONAL

Pergunta disparadora: Você se identifica como artista?

Perguntas de aprofundamento: Por quê?

Você sempre quis ser artista?

Em que momento da sua vida, você começou a se ver como artista?

Você se veria trabalhando em outra área que não a artística? Qual seria?

Em que momento da vida começou a investir na carreira artística?

Além de artista, você também se vê como educador? Como produtor? Como empreendedor?

Você tem algum(a) artista como referência para sua carreira?

BLOCO 8: O TRABALHO ARTÍSTICO

Pergunta disparadora: Qual foi a primeira atividade profissional que você desenvolveu na sua vida? E depois?

Perguntas de aprofundamento: Hoje, você trabalha com o quê exatamente?

Como é sua rotina de trabalho?

Como ela se articula a outras atividades da sua vida? Como você articula tempo de trabalho e tempo livre?

Você trabalha com mais algo, além da arte?

Quem são seus parceiros de trabalho na arte? Misturam-se com suas relações pessoais?

Como normalmente são os vínculos e contratos de trabalho?

Você saberia dizer quantas horas em média você trabalha por semana?

Qual foi sua primeira experiência profissional (remunerada) com arte?

Como você conseguiu esse trabalho?

Como você normalmente se consegue trabalho na sua área?

Você saberia dizer qual é a remuneração média mensal na sua área? E fora? Você considera justa?

Como você é visto no mercado de trabalho? [sua imagem, reputação, talento]

Você trocaria seu trabalho por outro mais estável, com carteira assinada e horário fixo?

Como você se vê daqui pra frente?

BLOCO 9: A RELAÇÃO COM A ARTE, HOJE

Pergunta disparadora: Qual o circuito cultural (espaços, grupos, eventos) que você frequenta na cidade? Você poderia descrevê-los brevemente? Do que você gosta?

Perguntas de aprofundamento: Como você vê o cenário cultural da sua cidade (oferta de serviços, equipamentos e atividades culturais)?

Como você vê o mercado de trabalho na área artística? E, particularmente, na sua área de atuação?

Quais são as maiores dificuldades?

Você acha que o mercado é competitivo?

E a questão da colaboração? Há colaboração entre artistas?

De que modo você usa tecnologias para produzir e divulgar seu trabalho?

Possui blog, perfil em rede social ou site?

Qual o papel das redes sociais no seu trabalho?

Qual o circuito profissional em que você circula? Poderia descrevê-lo sucintamente? Participa de fóruns, grupos de discussão, festivais, congressos?

Você conhece os mecanismos de promoção e fomento às artes (editais, patrocinadores, políticas públicas)? Costuma acessá-las?

Você faz parte de algum grupo/ projeto? Fale um pouco sobre eles.

Quais os trabalhos que você já realizou?

Qual a coisa mais importante que a arte lhe ensinou?

BLOCO 10: PERSPECTIVAS DE FUTURO

Pergunta disparadora: Que projetos artísticos e profissionais você tem em mente?