Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena de Jesus Figueira de Almeida e Silva

Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso

fevereiro de 2026

Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
Helena de Jesus Figueira de Almeida e Silva
UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena de Jesus Figueira de Almeida e Silva

Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

fevereiro de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

A realização de um estudo de doutoramento confronta-nos com a nossa pequenez: ensina a humildade da dependência e do auxílio de muitos intervenientes para o avanço do conhecimento. Apesar da capa dar créditos apenas a uma autora, a construção deste estudo e a realização deste percurso não seria possível sem a colaboração e o apoio de muitas pessoas. Expresso o meu agradecimento:

- À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Vieira, pelos ensinamentos, auxílio na construção do desenho do estudo e olhar atento ao qual se deve, em grande parte, a qualidade deste trabalho.
- Aos colaboradores dos vários órgãos ligados ao Ministério de Educação que esclareceram dúvidas associadas à lista de escolas com oferta especializada de música.
- Aos colaboradores que validaram os instrumentos de recolha de dados; a todos os diretores de escolas e encarregados de educação que autorizaram a recolha de dados da Fase 2 e a todos os professores e coordenadores que colaboraram nessa recolha; aos mais de dois mil participantes deste estudo (diretores de escolas e agrupamentos, professores, encarregados de educação, alunos e ex-alunos) pelo seu tempo e colaboração.
- À APEM por ter possibilitado a recolha de literatura nas suas instalações.
- Aos meus colegas da ESML, aos professores Cristina Brito da Cruz, Sandra Barroso, Maria Clara Coelho, Carlos Garcia e Manon Marques pelo apoio prestado ao longo destes anos, pela disponibilidade para ajudar e para distribuir tarefas, tornando o trabalho de coordenação e de docência mais leve; ao Professor Francisco Cardoso pelo empréstimo de livros e pelos ensinamentos do Mestrado que tornaram o processo de Doutoramento mais fácil; aos meus alunos dos últimos cinco anos pela colaboração e pela flexibilidade na reposição de aulas, sempre que necessário.
- Aos meus amigos, em especial à Sofia, à Rita e ao Rui, pela presença (apesar de tantas das minhas ausências), apoio e inspiração.
- À minha família pelo apoio emocional, pela hospitalidade e por toda a ajuda ao longo destes anos.
- Ao meu companheiro de vida, o Tiago, pela paciência, amor, ajuda, apoio e compreensão.
- A Deus.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título | Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso

RESUMO

O ramo de ensino especializado de música em Portugal existe desde a fundação do Conservatório de Música de Lisboa, em 1835, e apresenta hoje uma rede de 12 escolas públicas e de 135 escolas particulares e cooperativas. A expansão desta rede não tem sido acompanhada de estudos que analisem a sua evolução, a justa cobertura do país, e o seu sentido e missão ao longo dos tempos. Este estudo teve como objetivos principais traçar o panorama atual do abandono escolar na rede de ensino especializado de música, diagnosticar essa taxa de abandono por regimes de frequência dos alunos e por níveis de ensino, e averiguar as causas para esse abandono na ótica das crianças e jovens, dos (ex-) encarregados de educação, dos professores, e dos diretores das escolas especializadas. Para alcançar estes objetivos realizou-se um estudo de caso intrínseco, constituído por seis fases, sendo que a primeira, que durou mais de dois anos, obrigou ao levantamento e verificação da própria rede escolar. Utilizou-se uma metodologia de investigação mista envolvendo 18 instrumentos (e versões) de recolha de dados. Dos resultados obtidos salientam-se os seguintes: o ensino especializado de música é oferecido por uma grande variedade de tipologias de escolas, mas existem assimetrias, quer na distribuição da rede pública de escolas, quer na oferta formativa (cursos, níveis e regimes de frequência); a própria rede privada, muito mais extensa, apresenta problemas na sua distribuição; o ensino especializado de música é, sobretudo, um ensino musical de qualidade, não sendo, no entanto, um ensino vocacional nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico; o "abandono" no final do 3º ciclo e ao longo do Ensino Secundário configura-se, sobretudo, como opção vocacional; os regimes de frequência dos alunos têm algum impacto no seu ingresso, permanência e abandono; as principais razões de ingresso e de permanência no ensino especializado de música são individuais e familiares; o regime articulado é o que apresenta a menor taxa de abandono; mais de metade dos alunos reportou ter uma experiência positiva nas escolas especializadas de música; a taxa média de abandono do ano 2022/2023 nas 69 escolas do estudo foi de 5,9%, tendo-se registado maior desistência no 10º ano, e sobretudo no regime supletivo, nos alunos não financiados, e nas escolas públicas; os dados sugerem que tem havido uma diminuição do abandono ao longo das décadas. Esta diminuição deve-se a razões diversificadas, destacando-se globalmente o aumento da oportunidade para estudar. As medidas sugeridas pelos resultados para o combate ao abandono passam por uma intervenção política e escolar, como a melhoria do ensino de música no ensino geral com a presença do professor especialista, o alargamento geográfico da rede de escolas públicas e de polos das mesmas, o aumento das escolas com regime articulado, o alargamento do regime articulado ao 1º ciclo, o investimento na formação de professores e a sua melhor capacitação pedagógica para o 1º ciclo, a garantia da estabilidade do corpo docente, a melhoria da rede de transportes públicos e o desenvolvimento de projetos de ligação entre a escola e as famílias.

Palavras-Chave | abandono escolar, ensino artístico especializado de música, níveis de ensino, regimes de frequência.

Title | Diagnosis of school dropout among children and young people in specialized music education in Portugal. Case study

ABSTRACT

Specialized music education in Portugal has existed since the founding of the *Conservatório de Música de Lisboa* in 1835 and today comprises a network of 12 public schools and 135 private and cooperative schools. The expansion of this network has not been accompanied by studies analyzing its evolution, its fair coverage of the country, and its purpose and mission over time. The main goals of this study were to outline the current situation of school dropout rates in the specialized music education school network, to diagnose these dropout rates by student attendance regimes and educational levels, and to research the causes of these dropout rates from the perspective of children and young people, (former) guardians or parents, teachers, and principals of specialized schools. To achieve these objectives, an intrinsic case study was carried out, consisting of six phases, the first of which, lasting more than two years, required the survey and verification of the school network itself. A mixed research methodology involving 18 data collection instruments (and versions) was used. The following results are noteworthy: specialized music education is offered by a wide variety of school types, but there are asymmetries both in the distribution of the public school network and in the educational provision (courses, levels and attendance regimes); the private network itself, which is much more extensive, has problems in its distribution; specialized music education is, above all, high-quality music education, but it is not vocational education in the 1st and 2nd cycles of basic education; "dropout" at the end of the 3rd cycle and throughout secondary education is mainly a vocational choice; student attendance regimes have some impact on their entry, retention and dropout rates; the main reasons for entering and remaining in specialized music education are individual and family-related; the articulated regime of student attendance has the lowest dropout rate; more than half of the students reported having a positive experience in specialized music schools; the average dropout rate for the 2022/2023 academic year in the 69 schools included in the study was 5.9%, with the highest dropout rates occurring in the 10th grade, and especially in the supplementary regime, among non-funded students and in public schools; the data suggest that there has been a decrease in dropout rates over the decades. This decline is due to a variety of reasons, most notably the increase in opportunities to study. The measures suggested by the results to combat dropout rates involve political and school intervention, such as improving music education in general education with the intervention of the specialist music teacher, the geographical expansion of the public school network and of school extensions, an increase in the number of schools with an articulated regime of student attendance, the extension of the articulated regime of student attendance to the 1st cycle of studies, investment in teacher training and improving their pedagogical skills for the 1st cycle, ensuring the stability of the teaching staff, improving the public transport network and developing projects to connect schools and families.

Keywords | school dropout, specialized music education, student attendance regimes, school levels.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **1**

1. Tema de investigação e motivações para o estudo **1**

2. Definição de conceitos **1**

2.1. Abandono escolar 1

2.2. Ensino especializado de música 4

3. Pertinência do tema **8**

4. Objetivos do estudo e pergunta de investigação **11**

PARTE I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO **13**

CAPÍTULO 1 | ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO GERAL **15**

1. Estudos sobre o abandono escolar: panorama geral **17**

2. Taxas de abandono escolar no ensino geral **18**

3. Razões de abandono escolar no ensino geral **19**

3.1. Razões políticas de impacto no acesso, na permanência e no abandono do ensino geral 22

3.2. Razões escolares de impacto na permanência e no abandono do ensino geral 25

3.2.1. Características estruturais (localização, tamanho e natureza da escola) 26

3.2.2. Constituição social da escola 26

3.2.3. Ambiente e práticas pedagógicas 27

3.3. Influência de família ou amigos na permanência e no abandono do ensino geral 28

3.3.1. Agregado familiar 29

3.3.2. Nível socioeconómico da família e nível de escolaridade dos pais 29

3.3.3. Ambiente familiar, expectativas, apoio e envolvimento parental 30

3.3.4. Influência da comunidade e dos pares 31

3.4. Razões individuais de impacto na permanência e no abandono do ensino geral ... 32
3.4.1. Rendimento escolar (desempenho académico e retenções) ... 32
3.4.1.1. Insucesso escolar ... 33
3.4.2. Características dos alunos ... 35
3.4.2.1. Crenças, valores e atitudes ... 36
3.4.2.2. Comportamentos ... 37
3.4.3. Motivação para a aprendizagem ... 39
3.4.3.1. Teorias de motivação ... 40
I. Teoria da autoeficácia ... 42
II. Teoria das atribuições causais ... 46
III. Teoria da expectativa-valor ... 49
a) O papel das expectativas e da autoperceção de capacidades ... 50
b) O papel dos valores ... 50
IV. Teoria dos objetivos de realização ... 52
a) Padrão orientado para a mestria e padrão desanimado ... 55
V. Teoria do autoconceito de inteligência ou de capacidade ... 56
a) Relação entre o autoconceito de inteligência e a orientação para os objetivos ... 57
VI. Teorias de motivação intrínseca ... 58
a) Teoria da autodeterminação ... 58
b) Teoria de fluxo ... 62

4. Modelos explicativos do abandono escolar no ensino geral ... 63

5. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino geral ... 64

CAPÍTULO 2 | ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA ... 67

1. Estudos sobre o acesso e abandono escolar no ensino especializado de música ... 69

2. Funcionamento do ensino especializado de música ... 73

2.1. Missão dos cursos do ensino artístico especializado de música e dos cursos profissionais de música ... 73

2.2. Oferta especializada de música ... 75
2.2.1. Cursos artísticos especializados de música e cursos profissionais de música ... 75
2.2.1. Regimes de frequência do ensino especializado de música ... 77
2.2.2. Matrizes curriculares-base ... 79

2.2.2.1. Curso de Iniciação em Música 80
2.2.2.2. Curso Básico de Música e Curso Básico de Canto Gregoriano 80
2.2.2.3. Cursos Secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano 81
2.2.2.4. Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música 82
2.2.2.5. Cursos Profissionais de Instrumentista de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão e de Jazz 83
2.2.3. Gestão do currículo e dos programas 85
2.2.4. Escolas que oferecem cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música 86

2.3. Financiamento 90

2.4. Formação e contratação de professores 93

2.5. Condições de admissão à frequência dos cursos do ensino especializado de música e dos cursos profissionais de música 94
2.5.1. Origem do paradigma de "especificidade" associado ao ensino especializado de música 97
2.5.2. Ambiguidade dos conceitos de aptidão e de talento 99
2.5.3. Fiabilidade das provas de admissão 100
2.5.4. Importância da democratização do acesso ao ensino especializado de música 102

2.6. Contextualização dos alunos que frequentam o ensino especializado de música 104

3. Taxas de abandono escolar no ensino especializado de música 104

3.1. Taxas de abandono escolar no ensino especializado de música em França e em Espanha 104

3.2. Taxas de abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal 106

3.3. Momento de abandono do ensino especializado de música 110

4. Razões de ingresso, de permanência e de abandono escolar no ensino especializado de música 111

4.1. Razões políticas de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música 111
4.1.1. Razões políticas de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música 113

4.2. Razões escolares de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música 118
4.2.1. Aspetos relacionados com a administração escolar 118
4.2.2. Ambiente e práticas pedagógicas 119

4.2.2.1. Ambiente e relação entre professor-aluno 120
4.2.2.2. Impacto dos professores na motivação dos alunos 121
4.2.2.3. Repertório estudado 123
4.2.3. Outras razões escolares 124
4.2.4. Razões escolares de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música 125

4.3. Influência de família ou amigos no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música 129
4.3.1. Agregado familiar 130
4.3.2. Nível socioeconómico da família e nível de escolaridade dos pais 130
4.3.3. Ambiente familiar, expectativas, apoio e envolvimento parental 131
4.3.4. Influência da comunidade e dos pares 134
4.3.5. Influência de família ou amigos no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música 136

4.4. Razões individuais de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música 139
4.4.1. Rendimento académico e musical 140
4.4.1.1. Falta de interesse 141
4.4.1.2. Prática do instrumento musical 141
4.4.2. Características dos alunos 142
4.4.2.1. Comportamentos dos alunos e características psicológicas 143
4.4.3. Motivação no ensino de música 144
4.4.3.1. Teorias de motivação 145
I. Teoria da autoeficácia 146
II. Teoria das atribuições causais 146
III. Teoria da expectativa-valor 147
IV. Teoria dos objetivos de realização 148
V. Teoria do autoconceito de inteligência ou de capacidade 148
VI. Teorias de motivação intrínseca 149
a) Teoria da autodeterminação 150
b) Teoria de fluxo 151
4.4.3.2. Modelo de motivação de Hallam 152
4.4.4. Escolha do instrumento musical 153
4.4.5. Outras razões individuais 153
4.4.6. Razões individuais de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música 154

5. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música 157

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDO EMPÍRICO 161

CAPÍTULO 3 | ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO, DESENHO DO ESTUDO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 163

1. Enquadramento metodológico do estudo 165

1.1. Objetivos principais do estudo 165

1.2. Estudo de caso intrínseco 165

1.3. Metodologia mista 166

1.4. Fases da investigação 168

2. Fase 1 - Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da sua oferta formativa 168

2.1. Descrição do processo de recolha de dados - Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da oferta formativa 169

2.1.1. Levantamento dos dados - consulta de bases de dados e contacto com diversas entidades 171

2.1.1.1. Etapa 1: Consulta de bases de dados existentes 171

2.1.1.2. Etapa 2: Consulta das listas de escolas publicitadas nos *sites* das associações 171

2.1.1.3. Etapa 3: Contactos com vários organismos ligados ao Ministério da Educação, no sentido de solicitar o envio de dados e esclarecer dúvidas 172

2.1.1.4. Etapa 4: Verificação das escolas públicas mencionadas em concursos de pessoal docente e contacto direto com algumas escolas 176

2.1.1.5. Etapa 5: Atualização dos dados 177

2.1.1.6. Sumário das fontes consultadas para a criação de uma lista de escolas 178

2.1.1.7. Escolas excluídas da contabilização final 178

2.1.2. Pedido de verificação dos dados recolhidos aos diretores das escolas 179

2.1.2.1. Instrumentos de recolha de dados – *Survey* dirigido aos diretores das escolas com oferta especializada de música 180

2.1.2.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - *Survey* dirigido aos diretores das escolas com oferta especializada de música 181

2.1.2.3. Pré-preenchimento dos *Survey* 182

2.1.2.4. Etapa 6: Envio de *Survey* aos diretores das escolas com oferta especializada de música 184

2.2. Participantes – Diretores de escolas com oferta especializada de música 185

3. Fase 2 - Aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música, finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário 187

3.1. Instrumentos de recolha de dados – Inquérito por questionário a alunos do ensino especializado de música 187

3.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Inquérito por questionário a alunos do ensino especializado de música 188

3.3. Descrição do processo de recolha de dados - Aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música, finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário 191

3.4. Participantes – Alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário do ensino especializado de música 194

4. Fase 3 - Levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 do ensino especializado de música 200

4.1. Instrumentos de recolha de dados – Inquérito por questionário a diretores de escolas com oferta especializada de música 201

4.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Inquérito por questionário a diretores de escolas com oferta especializada de música 202

4.3. Descrição do processo de recolha de dados - Levantamento das taxas de abandono do ensino especializado de música do ano letivo 2022/2023 203

4.4. Participantes – Diretores de escolas com oferta especializada de música 203

5. Fase 4 - Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música 204

5.1. Instrumentos de recolha de dados – Inquérito por questionário a professores do ensino especializado de música 204

5.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Inquérito por questionário a professores do ensino especializado de música 205

5.3. Descrição do processo de recolha de dados – Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música 208

5.4. Participantes – Professores do ensino especializado de música 208

6. Fase 5 – Realização de entrevistas individuais a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música 212

6.1. Instrumentos de recolha de dados – Entrevistas semiestruturadas a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música 212

6.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Entrevistas semiestruturadas a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música 213

6.3. Descrição do processo de recolha de dados – Realização de entrevistas semiestruturadas a ex-alunos e a (ex-) encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música 214

6.4. Participantes - Ex-alunos e (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música 215

7. Fase 6 - Realização de entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música 218

7.1. Instrumentos de recolha de dados – Entrevistas semiestruturadas a diretores de escolas com oferta especializada de música 218

7.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música 218

7.3. Descrição do processo de recolha de dados – Realização de entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música 220

7.4. Participantes – Diretores de escolas com oferta especializada de música 220

8. Sumário das seis fases de investigação 221

9. Métodos de análise de dados 224

9.1. Pesquisa arquivística ou documental 224

9.2. Estatística descritiva 225

9.3. Transcrição das entrevistas 225

9.4. Análise de conteúdo 227

9.4.1. Análise dos inquéritos da Fase 3 228

9.4.2. Análise dos inquéritos da Fase 4 229

9.4.3. Análise das entrevistas da Fase 5 230

9.4.4. Análise das entrevistas da Fase 6 231

9.5. Notas sobre a análise das razões de ingresso, de permanência e de abandono 232

10. Validação dos instrumentos de recolha de dados 232

11. Cuidados éticos 234

CAPÍTULO 4 | ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 237

1. FASE 1 – Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da oferta formativa 239

1.1. Levantamento das escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 (Fase 1) 239

1.1.1. Rede pública do ensino especializado de música 239

1.1.1.1. Escolas do ensino especializado de música públicas em 2022/2023 240

1.1.1.2. Polos das escolas do ensino especializado de música públicas em 2022/2023 242

1.1.1.3. Escolas do ensino geral: agrupamentos e escolas não agrupadas com oferta especializada de música em 2022/2023 246

1.1.2. Rede privada do ensino especializado de música 251

1.1.2.1. Escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas em 2022/2023 251

1.1.2.2. Polos das escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas em 2022/2023 257

1.1.2.3. Escolas profissionais de música em 2022/2023 261

1.1.2.4. Outras escolas do ensino particular e cooperativo que ofereciam cursos do ensino artístico especializado de música ou cursos profissionais de música em 2022/2023 264

1.1.3. Síntese das tipologias de escolas que ofereciam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 267

1.1.4. Síntese da distribuição geográfica das escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 por tipologia 269

1.1.5. Escolas do ensino geral que colaboravam com escolas especializadas de música em 2022/2023 .. 275
1.1.5.1. Escolas do ensino geral que colaboravam com escolas do ensino especializado de música para a oferta de regime articulado em 2022/2023 276
1.1.6. Síntese das informações sobre as escolas ensino geral que colaboraram com escolas do ensino especializado de música no ano letivo 2022/2023 281

1.2. Caracterização da oferta formativa das escolas com oferta especializada de música em 2022/2023 (Fase 1) 282
1.2.1. Distribuição da oferta de níveis e de regimes de frequência por tipologia de escola em 2022/2023 282
1.2.2. Síntese da distribuição da oferta de níveis e de regimes de frequência por tipologia de escola em 2022/2023 288
1.2.3. Distribuição da oferta de regimes de frequência e de níveis por zona do país em 2022/2023 290
1.2.3.1. Número de escolas com oferta de todos os níveis e regimes de frequência em 2022/2023 293
1.2.4. Distribuição de cursos por tipologia de escola em 2022/2023 293
1.2.5. Distribuição da oferta de cursos por zona do país em 2022/2023 295
1.2.6. Distribuição da oferta do ensino geral em 2022/2023 298
1.2.7. Outros cursos oferecidos em 2022/2023 299

1.3. Discussão dos resultados da Fase 1 300

2. FASE 2 – Aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música, finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário 304

2.1. Contacto com a música antes do ingresso na atual escola especializada (Fase 2) 304

2.2. Ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola especializada de música 309
2.2.1. Razões principais de ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola especializada de música 310
2.2.2. Escolha do instrumento musical (alunos da Fase 2) 315

2.3. Avaliação da experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola especializada de música 315
2.3.1. Os sentimentos experienciados pelos alunos da Fase 2 na escola especializada de música 326
2.3.2. Disciplinas preferidas dos alunos da Fase 2 e disciplinas que menos gostam 328

2.4. Condições de estudo das disciplinas de música em casa (alunos da Fase 2) 331

2.5. Duração das deslocações entre a casa dos alunos da Fase 2 e a escola de música e entre as duas escolas 332

2.6. Intenção de desistência dos alunos da Fase 2 em anos anteriores 333
2.6.1. Ano(s) escolar(es) em que os alunos da Fase 2 pensaram em desistir da escola de música 334

2.6.2. Razões principais que poderiam ter levado à desistência dos alunos da Fase 2 em anos letivos anteriores 336

2.7. Razões principais de permanência dos alunos da Fase 2 na escola especializada de música 342

2.8. Intenção atual de desistência dos alunos da Fase 2 347

2.8.1. Razões principais que poderão levar ao abandono da escola especializada de música (Fase 2) 348

2.9. Nível até ao qual os alunos da Fase 2 gostariam de estudar na escola de música 367

2.10. Taxas de abandono – informações fornecidas pelos alunos da Fase 2 368

2.11. Síntese dos resultados da Fase 2 369

3. FASE 3 – Levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 do ensino especializado de música 374

3.1. Taxas de abandono no ano letivo 2022/2023 (Fase 3) 374

3.1.1. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre as taxas de abandono 383

3.1.2. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre o momento de abandono 384

3.1.3. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o abandono escolar e o género dos alunos 384

3.1.4. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o abandono escolar e o regime de frequência 385

3.1.5. Opinião dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o ensino precoce e as taxas de abandono 387

3.1.5.1. Justificação dos diretores que consideram que há uma relação entre o ensino precoce e o abandono escolar (Fase 3) 387

3.1.5.2. Justificação dos diretores que não consideram que existe uma relação entre o ensino precoce e o abandono escolar (Fase 3) 391

3.1.5.3. Síntese da justificação dos diretores à sua resposta sobre a possível existência de uma relação entre o ensino precoce e o abandono escolar (Fase 3) 392

3.2. Razões de abandono escolar (Fase 3) 393

3.2.1. Alunos impedidos de se inscrever no ano letivo 2023/2024 (Fase 3) 393

3.2.2. Opinião dos diretores da Fase 3 sobre as razões de abandono escolar no ensino especializado de música 394

3.3. Outras informações (Fase 3) 398

3.4. Síntese dos resultados da Fase 3 399

4. FASE 4 – Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música 401

4.1. Experiência dos participantes da Fase 4 enquanto alunos do ensino especializado de música em Portugal 401

4.1.1. Razão principal de ingresso dos participantes da Fase 4 na primeira escola do ensino especializado de música que frequentaram 402

4.1.2. Razões principais de permanência dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música. 406

4.1.3. Razões principais de abandono do ensino especializado de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram 415

4.1.4. Percentagem de abandono no ensino especializado de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram 420

4.2. Experiência dos participantes da Fase 4 enquanto professores do ensino especializado de música em Portugal 427

4.2.1. Razões principais de ingresso dos alunos dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música 427

4.2.2. Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música 429

4.2.3. Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música 436

4.2.4. Outras notas sobre as razões de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 446

4.2.5. Percentagem de abandono no ensino especializado de música atualmente 454

4.3. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música 457

4.3.1. Medidas de prevenção do abandono escolar nos vários níveis do ensino especializado de música – sugestões dos participantes da Fase 4 457

4.3.1.1. Medidas políticas e sociais (Fase 4) 457

4.3.1.2. Medidas escolares (Fase 4) 461

4.3.1.3. Medidas familiares (Fase 4) 467

4.3.1.4. Medidas individuais (Fase 4) 469

4.3.2. Medidas tomadas pelas direções das escolas para prevenir o abandono escolar no ensino especializado de música (Fase 4) 476

4.4. Outras informações (Fase 4) 482

4.4.1. Notas sobre o conceito de abandono escolar (Fase 4) 482

4.4.2. Outras informações (Fase 4) 483

4.5. Síntese dos resultados da Fase 4 484

5. FASE 5 – Realização de entrevistas individuais a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música 487

5.1. Contacto familiar com a música antes do ingresso no ensino especializado de música (Fase 5) 487

5.2. Ingresso no ensino especializado de música – caracterização dos 17 casos (Fase 5) 488

5.2.1. Razões de ingresso no ensino especializado de música (Fase 5) 490

5.2.2. Expectativas à entrada no ensino especializado de música (Fase 5) 492

5.2.3. Escolha dos regimes de frequência (Fase 5) 493

5.2.4. Escolha dos instrumentos musicais estudados (Fase 5) 494

5.2.5. Atividades extracurriculares frequentadas pelos ex-alunos durante os anos em que estudaram no ensino especializado de música (Fase 5) 495

5.3. Experiência no ensino especializado de música (Fase 5) 496

5.3.1. Ambiente da escola de música (Fase 5) 496

5.3.1.1. Relação com os professores da escola de música (Fase 5) 498

5.3.1.2. Relação com os colegas da escola de música (Fase 5) 500

5.3.2. Experiência nos regimes de frequência (Fase 5) 501

5.3.3. Experiência nas disciplinas da escola de música (Fase 5) 502

5.3.3.1. Repertório estudado na escola de música (Fase 5) 503

5.3.3.2. Apresentações em público (Fase 5) 505

5.3.4. Apoio familiar (Fase 5) 506

5.3.4.1. Condições de estudo de música em casa (Fase 5) 507

5.3.4.2. Condições de transporte para a escola (Fase 5) 507

5.4. Razões de permanência no ensino especializado de música (Fase 5) 508

5.5. Razões de abandono do ensino especializado de música (Fase 5) 509

5.5.1. Satisfação atual com a decisão de abandono (Fase 5) 515

5.5.2. Prevalência do abandono na altura em que estudaram (Fase 5) 516

5.5.3. Razões de abandono na altura em que estudaram (Fase 5) 517

5.6. Sugestões para evitar o abandono no ensino especializado de música (Fase 5) 518

5.7. Outras informações relevantes sobre o tema (Fase 5) 519

5.8. Síntese dos resultados da Fase 5 519

6. FASE 6 – Realização de entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música 522

6.1. Ingresso no ensino especializado de música (Fase 6) 522
6.1.1. Razões de ingresso no ensino especializado de música na escola dos participantes (Fase 6) 522
6.1.2. Natureza e missão do ensino especializado de música e natureza do ensino profissional de música (Fase 6) 524
6.1.3. Descrição do processo de admissão (Fase 6) 528
6.1.3.1. Níveis de acesso (Fase 6) 528
6.1.3.2. Constituição das provas de acesso (Fase 6) 530
6.1.4. Processo de escolha ou de atribuição dos instrumentos musicais (Fase 6) 532

6.2. Permanência no ensino especializado de música (Fase 6) 534
6.2.1. Possíveis razões de permanência no ensino especializado de música na escola dos participantes (Fase 6) 535
6.2.2. Momento em que ocorre mais frequentemente a opção vocacional pela música (Fase 6) 536

6.3. Abandono escolar no ensino especializado de música (Fase 6) 538
6.3.1. Percentagem aproximada de abandono por regime de frequência (Fase 6) 538
6.3.2. Percentagem aproximada de abandono por nível (Fase 6) 540
6.3.3. Momento em que o abandono é mais frequente (no final ou a meio de ciclo) – Fase 6 541
6.3.4. Razões de abandono no ensino especializado de música nas escolas dos participantes (Fase 6) 541
6.3.5. Informação disponível sobre a relação entre os resultados das provas de acesso e o abandono escolar nas escolas dos participantes (Fase 6) 544

6.4. Opinião sobre conclusões de outras fases do estudo (Fase 6) 545
6.4.1. Razão pela qual os regimes de frequência têm impacto no abandono (Fase 6) 545
6.4.1.1. Vantagens da oferta de vários regimes de frequência pela mesma escola (Fase 6) 547
6.4.2. Opinião sobre a prevalência do abandono nas escolas públicas (Fase 6) 549
6.4.3. Opinião sobre a prevalência do abandono no 10º ano (Fase 6) 550
6.4.4. Razões para a diminuição do abandono ao longo das últimas décadas (Fase 6) 551

6.5. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música (Fase 6) 552

6.6. Outras informações (Fase 6) 557

6.7. Síntese dos resultados da Fase 6 560

CAPÍTULO 5 | CRUZAMENTO DE DADOS DAS FASES 2 A 6 E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 563

1. Cruzamento dos dados relativos às taxas de abandono escolar no ensino especializado de música (fases 2, 3, 4, 5 e 6 do estudo) 565

1.1. Taxas de abandono por escola, por tipologia de escola ou por zona do país (Fase 3) 567

1.2. Taxas de abandono por natureza da escola (cruzamento dos dados das fases 2, 3 e 4)..... 567

1.3. Taxas de abandono por financiamento (Fase 3) 568

1.4. Taxas de abandono por regimes de frequência (cruzamento dos dados das fases 3, 4 e 6)..... 568

1.5. Taxas de abandono por níveis (ciclos e anos) – cruzamento dos dados das fases 2, 3, 4 e 6..... 569

1.6. Taxas de abandono por cursos (cursos do ensino artístico especializado de música e cursos profissionais de música) – cruzamento dos dados das fases 2 e 3..... 572

1.7. Taxas de abandono resultantes da combinação de variáveis (cruzamento dos dados das fases 2, 3 e 4).... 572

1.8. Taxas de abandono no passado (Fase 4) 574

1.9. Momento em que ocorre o abandono (cruzamento dos dados das fases 2, 3 e 6) 576

1.10. Perceção dos diretores sobre as taxas de abandono (Fase 3) 576

2. Cruzamento dos dados relativos ao contacto com a música antes do ingresso no ensino especializado de música (fases 2 e 5 do estudo).....576

3. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no ensino especializado de música (fases 2, 4, 5 e 6 do estudo).....577

3.1. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no ensino especializado de música por natureza da escola, por regimes de frequência, por nível de entrada na escola e por década (cruzamento dos dados das fases 2 e 4 do estudo) 578

3.2. Natureza e missão dos cursos do ensino especializado de música e dos cursos profissionais de música (Fase 6)..... 584

3.3. Processo de admissão ao ensino especializado de música (Fase 6)..... 585

3.4. Processo de atribuição dos instrumentos musicais (cruzamento dos dados das fases 2, 5 e 6)..... 585

3.5. Razões para a escolha dos regimes de frequência (Fase 5) 586

4. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no ensino especializado de música (fases 2, 4 e 5 do estudo).....587

4.1. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no ensino especializado de música por natureza da escola, por regimes de frequência, por nível e por década (fases 2 e 4 do estudo)..... 588

4.2. Grau de satisfação dos alunos e ex-alunos relativamente à frequência do ensino especializado de música (cruzamento dos dados das fases 2, 5 e 6 do estudo)..... 594

4.3. Intenção de permanência (Fase 2)..... 596

4.4. Apoio familiar (cruzamento dos dados das fases 2 e 5)..... 596

5. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no ensino especializado de música (fases 2, 3, 4, 5 e 6 do estudo).....596

5.1. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no ensino especializado de música por natureza da escola, por regimes de frequência, por nível em que desistiram ou quiseram desistir e por década (fases 2, 3 e 4 do estudo)..... 598

5.2. Outras informações sobre as razões de abandono no ensino especializado de música..... 607

6. Cruzamento dos dados relativos às medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música (fases 3, 4, 5 e 6 do estudo) 608

CAPÍTULO 6 | CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS 611

1. Conceito de ensino especializado de música: o que se está a abandonar?....614

2. Conceito de abandono escolar.....616

3. A importância dos regimes de frequência no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música 617

4. Razões de permanência dos alunos no ensino especializado de música e grau de satisfação com a experiência na escola de música.....619

5. Taxas de abandono do ano letivo 2022/2023.....620

6. Razões de abandono escolar no ensino especializado de música.....622

7. Medidas que podem ser tomadas para prevenir o abandono escolar no ensino especializado de música 623

7.1. Medidas que podem ser tomadas ao nível político 624

7.2. Medidas que podem ser tomadas ao nível político e escolar 628

7.3. Medidas que podem ser tomadas ao nível escolar 629

8. Outras conclusões importantes do estudo 630

9. Limitações do estudo e futuras investigações 631

REFERÊNCIAS 633

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS 663

ANEXOS 671

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Matriz curricular-base do Curso de Iniciação em Música 671
Anexo 2 Plano de estudos do Curso de Iniciação em Música (R. A. Açores) 672
Anexo 3 Matriz curricular-base do Curso Básico de Música – 2º ciclo 673
Anexo 4 Plano de estudos do Curso Básico de Música – 2º ciclo (R. A. Açores) 674
Anexo 5 Matriz curricular-base do Curso Básico de Música – 3º ciclo 675
Anexo 6 Plano de estudos do Curso Básico de Música – 3º ciclo (R. A. Açores) 676
Anexo 7 Matriz curricular-base do Curso Básico de Canto Gregoriano – 2º ciclo 677
Anexo 8 Matriz curricular-base do Curso Básico de Canto Gregoriano – 3º ciclo 678
Anexo 9 Matriz curricular-base do Curso Secundário de Música 679
Anexo 10 Matriz curricular-base do Curso Secundário de Canto 680
Anexo 11 Matriz curricular-base do Curso Secundário de Canto Gregoriano 681
Anexo 12 Matriz curricular-base do Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música 682
Anexo 13 Plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla 683
Anexo 14 Plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão 684
Anexo 15 Plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz 685
Anexo 16 Bases de dados com informação sobre a rede de escolas especializadas de música em Portugal (Fase 1) 686
Anexo 17 Informações obtidas nos *sites* das associações (Fase 1) 688
Anexo 18 *Survey* A (Fase 1) a diretores de escolas especializadas de música 689
Anexo 19 *Survey* B (Fase 1) a diretores de agrupamentos ou escolas não agrupadas da rede pública do ensino geral que também oferecem cursos do ensino especializado de música 693
Anexo 20 *Survey* C (Fase 1) a diretores de agrupamentos ou escolas não agrupadas da rede pública do ensino geral e a escolas do ensino particular e cooperativo que colaboram com escolas do EAE de música (públicas ou privadas) para ministrar cursos do ensino especializado de música em regime articulado 696
Anexo 21 Questionário A.1 (Fase 2) a alunos do Curso de Iniciação em Música 699
Anexo 22 Questionário A.2 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Música (2º ciclo) 706
Anexo 23 Questionário A.3 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Canto Gregoriano (2º ciclo) 713
Anexo 24 Questionário A.4 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Música (3º ciclo) 720
Anexo 25 Questionário A.5 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Canto Gregoriano (3º ciclo) 729
Anexo 26 Questionário A.6 (Fase 2) a alunos do Curso Profissional Básico de Instrumento 738
Anexo 27 Questionário A.7 (Fase 2) a alunos do Curso Secundário de Música 747
Anexo 28 Questionário A.8 (Fase 2) a alunos do Curso Secundário de Canto 756
Anexo 29 Questionário A.9 (Fase 2) a alunos do Curso Secundário de Canto Gregoriano 765
Anexo 30 Questionário A.10 (Fase 2) a alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão, e de Jazz 774
Anexo 31 Questionário B (Fase 3) a diretores de escolas com oferta especializada de música em 2022/2023 783

Anexo 32 Questionário C (Fase 4) a professores do EAE de música (versão enviada para os professores, construída no *SurveyMonkey*) 789
Anexo 33 Questionário C (Fase 4) a professores do EAE de música (versão construída no *Microsoft Word*) 821
Anexo 34 Guião da Entrevista A.1 (Fase 5) a ex-alunos 845
Anexo 35 Guião da Entrevista A.2 (Fase 5) a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos 847
Anexo 36 Guião da Entrevista B (Fase 6) a diretores de escolas com oferta especializada de música 849
Anexo 37 Parecer MIME 851
Anexo 38 Parecer CEISCH 852
Anexo 39 Modelo de consentimento informado da Fase 2 - diretores das escolas especializadas de música 853
Anexo 40 Modelo de consentimento informado da Fase 2 - encarregados de educação de alunos do EAE de música 854
Anexo 41 Modelo de consentimento informado da Fase 5 - ex-alunos 855
Anexo 42 Modelo de consentimento informado da Fase 5 - (ex-)encarregados de educação 856
Anexo 43 Modelo de consentimento informado da Fase 6 - diretores de escolas com oferta especializada de música 857
Anexo 44 Declaração de confidencialidade, destinada aos colaboradores da Fase 2 858
Anexo 45 Tipologias de escolas com oferta especializada de música – dados de 2024 859
Anexo 46 Agrupamentos que colaboraram com escolas especializadas de música para oferta de regime articulado de música no ano letivo 2022/2023 860
Anexo 47 Escolas não agrupadas que colaboraram com escolas especializadas de música para oferta do regime articulado de música no ano letivo 2022/2023 887
Anexo 48 Escolas privadas que colaboraram com escolas especializadas de música para oferta de regime articulado de música no ano letivo 2022/2023 891
Anexo 49 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no EAE de música – fases 2, 4 e 5 do estudo 895
Anexo 50 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no EAE de música - fases 2, 4 e 5 do estudo 896
Anexo 51 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono escolar no EAE de música - fases 2, 3, 4 e 5 do estudo 898

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Ano
ag	Agrupamento de Escolas
A. M.	Área Metropolitana
AEEP	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
ANESPO/EPP	Associação Nacional de Escolas Profissionais/Escolas Profissionais de Portugal
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APROARTE	Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes
ART	Regime articulado
ART'J	Escola Profissional de Artes Performativa da Jobra
ARTAVE	Escola Profissional Artística do Vale do Ave
ARTEAM	Escola Profissional Artística do Alto Minho
ArtEduca	Conservatório de Música de Vila Nova de Famalicão
ATC, TAM	Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical
B. DE MÚSICA	Curso Básico de Música
B. GREGORIANO	Curso Básico de Canto Gregoriano
B. INST.	Curso Básico de Instrumento
C	Ciclo
C. PROF	Cursos Profissionais
C.C.	Classe de Conjunto
CAE	Cursos artísticos especializados
CORDAS, TECLA	Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla
D.O.	Disciplina de opção
DGE	Direção Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGEstE	Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DREAE	Direção Regional da Educação e Administração Educativa
DREL	Direção Regional de Educação de Lisboa (antiga designação)
DREN	Direção Regional de Educação do Norte (antiga designação)
DSR	Direções de Serviços Regionais
DSRA	Direção de Serviços da Região do Alentejo
DSRAL	Direção de Serviços da Região do Algarve
DSRC	Direção de Serviços da Região Centro
DSRLVT	Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo
DSRN	Direção de Serviços da Região Norte
E. PROF	Escolas profissionais de música
E. SEC.	Ensino Secundário

EAE	Ensino artístico especializado
EBI	Escola Básica Integrada
EBS	Escola Básica e Secundária
EG	Escolas do ensino geral (agrupamentos ou escolas não agrupadas)
EMMA	Escola de Música de Monte Abraão
ESC	Razões escolares
ESPROARTE	Escola Profissional de Arte de Mirandela
F	Alunos financiados
F/A	Influência de família ou amigos
G	Grau
I.P.V.	Iniciação à Prática Vocal
IGeFE	Instituto de Gestão Financeira da Educação
IM/FM	Iniciação Musical/Formação Musical
IND	Razões individuais
INICIAÇÃO EM M.	Curso de Iniciação em Música
INT	Regime integrado
INT. PROF	Regime integrado dos cursos profissionais
Jazz	Curso Profissional de Instrumentista Jazz
M.C.	Música de Câmara
MECI	Ministério da Educação, Ciência e Inovação
MTSSS	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
N	Número
NÃO RSP	Não respondeu
NF	Alunos não financiados
NS	Não sabe
NUTS	Nomenclatura das unidades territoriais para fins estatísticos
O	Outras respostas mencionadas pelos participantes
OERAM	Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira
ORQ.	Orquestra
ORQ. E P.A.	Orquestra e Prática de Acompanhamento
P. COLETIVOS, T. IMPROVISAÇÃO	Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação
P. DE SETÚBAL	Península de Setúbal
P.V.	Prática Vocal
PALLCO	Performing Arts School & Conservatory
PE	Pré-escolar
POL	Razões políticas
PRIV	Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo
PUBL	Escolas públicas

QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
R. A.	Região Autónoma
S. CANTO	Curso Secundário de Canto
S. COMPOSIÇÃO	Curso Secundário de Música, variante de Composição
S. F. MUSICAL	Curso Secundário de Música, variante de Formação Musical
S. GREGORIANO	Curso Secundário de Canto Gregoriano
S. INST.	Curso Secundário de Música, variante de Instrumento
s.d.	sem data
SAMP	Sociedade Artística Musical dos Pousos
SocCul	Componente sociocultural dos cursos profissionais
SOPRO, PERC.	Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
SRE	Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia
SUPL	Regime supletivo
T.V.	Técnica Vocal

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS (INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PARTICIPANTES)

Aluno_CBCG_6°_1	Alunos do 2° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Canto Gregoriano que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_CBCG_9°_1	Alunos do 3° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Canto Gregoriano que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_CBM_6°_1	Alunos do 2° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Música que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_CBM_9°_1	Alunos do 3° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Música que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_CSC_12°_1	Alunos do Ensino Secundário do Curso Secundário de Canto que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_CSCG_12°_1	Alunos do Curso Secundário de Canto Gregoriano que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_CSM_12°_1	Alunos do Ensino Secundário do Curso Secundário de Música (alunos das três variantes) que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_CSPI_12°_1	Alunos do Ensino Secundário do Curso Profissional de Instrumentista (de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão, ou de Jazz) que responderam aos questionários da Fase 2
Aluno_IM_4°_1	Alunos do 1° ciclo do Ensino Básico do Curso de Iniciação em Música que responderam aos questionários da Fase 2
E_D_EAE_Priv	Diretor de escola do ensino especializado de música particular e cooperativa (participante da Fase 6)
E_D_EAE_Publ	Diretor de escola do ensino especializado de música pública (participante da Fase 6)
E_D_PROF_Priv	Diretor de escola profissional de música do ensino particular e cooperativo (participante da Fase 6)
E_PCE_AGRUP_Publ	Presidente do Conselho Executivo de agrupamento de escolas público com oferta especializada de música (participante da Fase 6)
E_PCE_NAgrup_Publ	Presidente do Conselho Executivo de escola não agrupada pública com oferta especializada de música (participante da Fase 6)
EA.1	Entrevista A dirigida a seis ex-alunos do ensino artístico especializado de música
EA.2	Entrevista A dirigida a 6 (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música
EB	Entrevista B dirigida a diretores de escolas com oferta especializada de música
Ex-Enc_de_ExA	(Ex-)encarregados de educação que responderam à entrevista da Fase 5
Ex1	Ex-alunos que responderam à entrevista da Fase 5
ExA	Educandos dos (ex-)encarregados de educação que responderam à entrevista da Fase 5
Professor_1	Professores que responderam ao questionário da Fase 4

Q_Diretor_1	Diretores de escolas com oferta especializada de música que responderam ao questionário da Fase 3
QA.1	Questionário A.1 dirigido a alunos finalistas do 1º ciclo do Ensino Básico, do Curso de Iniciação em Música
QA.2	Questionário A.2 dirigido a alunos finalistas do 2º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Música
QA.3	Questionário A.3 dirigido a alunos finalistas do 2º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Canto Gregoriano
QA.4	Questionário A.4 dirigido a alunos finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Música
QA.5	Questionário A.5 dirigido a alunos finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Canto Gregoriano
QA.6	Questionário A.6 dirigido a alunos finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico, do Curso Profissional Básico de Instrumento
QA.7	Questionário A.7 dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Secundário de Música, das três variantes
QA.8	Questionário A.8 dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Secundário de Canto
QA.9	Questionário A.9 dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Secundário de Canto Gregoriano
QA.10	Questionário A.10 dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão, ou de Jazz
QB	Questionário B dirigido a diretores de escolas com o objetivo de levantar as taxas de abandono
QC	Questionário C dirigido a professores do ensino especializado de música
SA	*Survey* A
SB	*Survey* B
SC	*Survey* C

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Oferta formativa do EAE de música 76

Tabela 2 Surgimento e passagem à rede pública das 12 escolas do EAE de música públicas atuais (dados de 2024) 86

Tabela 3 Financiamento atribuído por aluno através de Contrato de Patrocínio 92

Tabela 4 Sumário das taxas de abandono na etapa profissional nos estudos realizados em Espanha 105

Tabela 5 Número de desistências dos conservatórios públicos em 2005/2006 107

Tabela 6 Taxa de sucesso escolar dos alunos das escolas profissionais da DREN e da DREL no ciclo de formação de 2003-2006 107

Tabela 7 Distribuição de desistências por regime de frequência no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Engenheiro Luís Peter Clode 109

Tabela 8 Número de alunos matriculados e taxa de abandono nos cursos artísticos especializados de música (em regime integrado) e nos cursos profissionais de música (continente) nos anos letivos 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 109

Tabela 9 Matrículas e aproveitamento nas escolas do EAE de música na Região Autónoma dos Açores de 2015/2016 a 2019/2020 110

Tabela 10 Razões políticas de abandono escolar no EAE de música 117

Tabela 11 Razões escolares de abandono escolar no EAE de música 127

Tabela 12 Influência de família ou amigos no abandono escolar no EAE de música 139

Tabela 13 Razões individuais de abandono escolar no EAE de música 155

Tabela 14 Contactos de solicitação de número de escolas especializadas de música a várias entidades (Fase 1) .. 173

Tabela 15 Contactos de solicitação de número de escolas especializadas de música às Direções de Serviços Regionais do continente (Fase 1) 175

Tabela 16 Fontes consultadas para a construção da lista de escolas especializadas de música (Fase 1) 178

Tabela 17 Escolas mencionadas em algumas bases de dados, mas excluídas do estudo (Fase 1) 178

Tabela 18 Número de escolas participantes na Fase 1 186

Tabela 19 Distribuição das turmas participantes por regimes de frequência (Fase 2) 195

Tabela 20 Distribuição dos alunos participantes por idade e por nível (Fase 2) 197

Tabela 21 Distribuição dos alunos participantes por sexo, natureza, regime de frequência e nível (Fase 2) 197

Tabela 22 Distribuição dos alunos participantes por curso, natureza, regime de frequência e nível (Fase 2) 198

Tabela 23 Financiamento dos estudos de música dos alunos (Fase 2) 199

Tabela 24 Instrumentos musicais estudados pelos alunos (Fase 2) 199

Tabela 25 Escolas participantes na Fase 3 do estudo 204

Tabela 26 Razões de ingresso, de permanência e de abandono indicadas nas perguntas dos questionários A e C (Fase 2 e Fase 4) 207

Tabela 27 Distribuição por natureza da escola e regimes de frequência dos ex-alunos entrevistados (Fase 5) 217

Tabela 28 Distribuição por natureza da escola e regimes de frequência dos educandos dos (ex-) encarregados de educação entrevistados (Fase 5) 217

Tabela 29 Caracterização dos participantes da Fase 6 221
Tabela 30 Fases do projeto de investigação, instrumentos de recolha de dados, intervenientes e objetivos 222
Tabela 31 Análise da pergunta relativa às razões de abandono escolar na escola de cada participante (Fase 3) – categorias e subcategorias emergentes 229
Tabela 32 Análise da pergunta relativa às medidas de prevenção do abandono escolar nos vários níveis do EAE de música (Fase 4) – categorias e subcategorias emergentes 229
Tabela 33 Análise da pergunta relativa às medidas de prevenção do abandono escolar tomadas pelas direções das escolas (Fase 4) – categorias e subcategorias emergentes 230
Tabela 34 Análise das entrevistas da Fase 5 - unidades e subunidades de análise 231
Tabela 35 Análise das entrevistas da Fase 6 - unidades e subunidades de análise 231
Tabela 36 Colaboradores na validação dos instrumentos de recolha de dados 232
Tabela 37 Códigos usados para identificar os participantes 236
Tabela 38 Escolas do EAE de música públicas em 2022/2023 240
Tabela 39 Polos das escolas do EAE de música públicas em 2022/2023 243
Tabela 40 Agrupamentos com total autonomia em 2022/2023 247
Tabela 41 Escolas não agrupadas com oferta especializada de música em 2022/2023 247
Tabela 42 Escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023 252
Tabela 43 Escolas do EAE de música particulares e cooperativas que integraram a rede após o ano letivo 2022/2023 257
Tabela 44 Polos das escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023 258
Tabela 45 Escolas profissionais de música em 2022/2023 261
Tabela 46 Polo de escola profissional de música em 2022/2023 261
Tabela 47 Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também ofereciam cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música em 2022/2023 264
Tabela 48 Distribuição do número de escolas das várias tipologias por NUTS II e III 271
Tabela 49 Distribuição do número de escolas das várias tipologias por distrito ou ilha 272
Tabela 50 Agrupamentos de escolas que ministravam cursos profissionais de música em parceria com escolas do EAE de música em 2022/2023 275
Tabela 51 Agrupamento de escolas e escola não agrupada que ministravam, em 2024, cursos profissionais de música em parceria com escolas do EAE de música 275
Tabela 52 Número de agrupamentos, escolas não agrupadas e escolas privadas cuja oferta de regime articulado no ano letivo 2022/2023 foi confirmada por pelo menos uma escola 276
Tabela 53 Distribuição do número de agrupamentos, de escolas não agrupadas e de escolas privadas que colaboraram com escolas do EAE de música para a oferta do regime articulado por NUTS II e III em 2022/2023 277
Tabela 54 Distribuição do número de agrupamentos, de escolas não agrupadas e de escolas privadas que colaboraram com escolas do EAE de música para a oferta do regime articulado por distrito ou ilha em 2022/2023 278
Tabela 55 Número de colaborações entre escolas do EAE de música e escolas públicas e privadas para a oferta de regime articulado em 2022/2023 281

Tabela 56 Distribuição da oferta de regimes de frequência e de níveis por tipologia de escola (número de escolas em 2022/2023) 284
Tabela 57 Distribuição da oferta de regimes de frequência por financiamento, nível e por tipologia de escola (número de escolas em 2022/2023) 285
Tabela 58 Distribuição da oferta de níveis e regimes de frequência por NUTS II e III (número de escolas em 2022/2023) 290
Tabela 59 Distribuição da oferta de níveis e regimes de frequência por distrito, ou ilha (número de escolas em 2022/2023) 291
Tabela 60 Distribuição da oferta de cursos por tipologia de escola (número de escolas em 2022/2023) 294
Tabela 61 Distribuição da oferta de cursos por NUTS II e III (número de escolas em 2022/2023) 296
Tabela 62 Distribuição da oferta de cursos por distrito ou ilha (número de escolas em 2022/2023) 297
Tabela 63 Distribuição da oferta do ensino geral ou da componente sociocultural dos cursos profissionais de música (número de escolas em 2022/2023) 299
Tabela 64 Resposta à questão "Estudaste música antes de entrar para esta escola?" (Fase 2) 304
Tabela 65 Contextos nos quais os 690 alunos da Fase 2 estudaram música antes de ingressar na atual escola especializada 306
Tabela 66 Idade em que os alunos participantes na Fase 2 começaram a ter aulas de música 307
Tabela 67 Resposta à questão "Algum dos teus familiares com quem convives é músico?" (Fase 2) 308
Tabela 68 Grau de parentesco dos familiares músicos (Fase 2) 308
Tabela 69 Nível em que os alunos da Fase 2 ingressaram na atual escola de música 309
Tabela 70 Razões principais de ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola de música (razões gerais e exemplos) 313
Tabela 71 Resposta à pergunta "O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?" (Fase 2) 315
Tabela 72 Sentimentos dos alunos da Fase 2 na atual escola de música 327
Tabela 73 Disciplina de música que os alunos da Fase 2 gostavam mais 329
Tabela 74 Disciplina de música que os alunos da Fase 2 gostavam menos 330
Tabela 75 Resposta à pergunta "Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?" (Fase 2) 332
Tabela 76 Tempo que demoram a chegar de casa até à escola de música (Fase 2) 332
Tabela 77 Tempo que demoram a chegar da escola do ensino geral até à escola de música (Fase 2) 333
Tabela 78 Níveis em que os alunos da Fase 2 pensaram em desistir da escola de música no passado 335
Tabela 79 Razões que poderiam ter levado à desistência dos alunos da Fase 2 (razões gerais e exemplos) 340
Tabela 80 Razões principais de permanência dos alunos da Fase 2 na escola de música atual (razões gerais e exemplos) 345
Tabela 81 Relação entre os motivos de ingresso e os motivos de permanência dos alunos da Fase 2 347
Tabela 82 Razões pelas quais os alunos da Fase 2 queriam desistir da escola de música no momento da aplicação do questionário (razões gerais e exemplos) 352
Tabela 83 Relação entre a vontade de desistir da escola de música em anos anteriores e a vontade de desistir da escola no momento do preenchimento do questionário ("atualmente") – Fase 2 354

Tabela 84 Relação entre cada resposta a cada pergunta do inquérito e a vontade dos alunos desistirem da escola de música nos anos anteriores (Fase 2) 354
Tabela 85 Relação entre cada resposta a cada pergunta do inquérito e a vontade dos alunos desistirem da escola de música no momento do preenchimento do questionário ("atualmente") – Fase 2 361
Tabela 86 Nível até ao qual os alunos da Fase 2 gostariam de estudar música 367
Tabela 87 Taxas de abandono das turmas participantes na Fase 2 368
Tabela 88 Taxas de abandono das turmas participantes na Fase 2 por nível 369
Tabela 89 Síntese dos resultados da Fase 2 370
Tabela 90 Número de alunos e taxas de abandono das 69 escolas participantes em 2022/2023 (Fase 3) 374
Tabela 91 Taxas de abandono do EAE de música por escola no ano 2022/2023 – medidas de tendência central e de dispersão (Fase 3) 375
Tabela 92 Número de alunos e de desistências em 2022/2023 nas 69 escolas participantes (Fase 3) 376
Tabela 93 Taxas de abandono do EAE de música em 2022/2023 (combinação de variáveis) – Fase 3 380
Tabela 94 Número de alunos e taxas de abandono do EAE de música em 2022/2023 por nível (ano), regime de frequência e por financiamento (Fase 3) 381
Tabela 95 Perceção dos diretores da Fase 3 sobre as taxas de abandono 383
Tabela 96 Perceção dos diretores da Fase 3 sobre os regimes de frequência com mais abandono 386
Tabela 97 Opinião dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o ensino precoce e o abandono 387
Tabela 98 Número de diretores da Fase 3 que justificaram a sua opinião sobre a relação entre o ensino precoce e o abandono 387
Tabela 99 Justificação dos diretores da Fase 3 para a relação entre o ensino precoce e o abandono 393
Tabela 100 Alunos impedidos de se inscrever no ano letivo 2023/2024 (Fase 3) 394
Tabela 101 Número de diretores da Fase 3 que indicaram a razão mais frequente para justificar as desistências que ocorreram no ano 2022/2023 por nível 394
Tabela 102 Opinião dos diretores da Fase 3 sobre as razões de abandono do EAE de música por natureza e por nível 395
Tabela 103 Síntese dos resultados da Fase 3 400
Tabela 104 Razões principais de ingresso no EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 405
Tabela 105 Razões principais de permanência no EAE de música – média das respostas dos participantes da Fase 4 relativas às razões de permanência nos quatro níveis (razões e exemplos) 409
Tabela 106 Razões principais de permanência no 1º ciclo do EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 410
Tabela 107 Razões principais de permanência no 2º ciclo do EAE de música (razões e exemplos) - Fase 4 411
Tabela 108 Razões principais de permanência no 3º ciclo do EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 412
Tabela 109 Razões principais de permanência no Ensino Secundário do EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 413
Tabela 110 Razões principais de abandono do EAE de música nos quatro níveis na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (razões e exemplos) 418

Tabela 111 Percentagem de abandono do EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (sem contabilizar os participantes que não responderam) - média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desistiu durante ou no final dos quatro níveis 424
Tabela 112 Percentagem de abandono do EAE de música durante ou no final dos quatro níveis na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (sem contabilizar os participantes que não responderam) 425
Tabela 113 Estimativa da taxa de abandono no EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram 426
Tabela 114 Razões principais de ingresso dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos) 428
Tabela 115 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos) – média das respostas dos participantes relativas às razões de permanência nos quatro níveis 432
Tabela 116 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no 1º ciclo no EAE de música (razões e exemplos) 434
Tabela 117 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no 2º ciclo no EAE de música (razões e exemplos) 434
Tabela 118 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no 3º ciclo no EAE de música (razões e exemplos) 435
Tabela 119 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no Ensino Secundário no EAE de música (razões e exemplos) 435
Tabela 120 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos) – média das respostas dos participantes relativas às razões de abandono nos quatro níveis . 439
Tabela 121 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do 1º ciclo (razões e exemplos) 441
Tabela 122 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do 2º ciclo (razões e exemplos) 442
Tabela 123 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do 3º ciclo (razões e exemplos) 443
Tabela 124 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do Ensino Secundário (razões e exemplos) 444
Tabela 125 Outras razões de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos) 452
Tabela 126 Percentagem de abandono do EAE de música atualmente - média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desiste durante ou no final dos quatro níveis, sem contabilizar os participantes que não responderam (Fase 4) 455
Tabela 127 Percentagem de abandono do EAE de música atualmente durante ou no final dos vários níveis (sem contabilizar os participantes que não responderam) – Fase 4 456
Tabela 128 Estimativa da taxa de abandono no EAE de música atualmente – Fase 4 456
Tabela 129 Medidas de prevenção do abandono escolar por níveis – sugestões dos participantes da Fase 4 470

Tabela 130 Medidas tomadas pelas direções das escolas para prevenir o abandono escolar no EAE de música em Portugal (Fase 4) 480
Tabela 131 Síntese dos resultados da Fase 4 485
Tabela 132 Sumário das informações sobre o ingresso e frequência no EAE de música (Fase 5) 489
Tabela 133 Atividades extracurriculares frequentadas pelos ex-alunos (Fase 5) 496
Tabela 134 Disciplinas favoritas e disciplinas que gostavam menos (Fase 5) 502
Tabela 135 Detalhes sobre o abandono do EAE de música (momento e razões de abandono) – Fase 5 510
Tabela 136 Síntese dos resultados da Fase 5 organizados por unidades e subunidades de análise 520
Tabela 137 Percentagem aproximada de abandono por regime de frequência 539
Tabela 138 Percentagem aproximada de abandono por nível (ciclo) 540
Tabela 139 Síntese dos resultados da Fase 6 organizados por unidades e subunidades de análise 561
Tabela 140 Cruzamento dos dados relativos às taxas de abandono no EAE de música mencionadas nas fases 2, 3 e 4 do estudo 571
Tabela 141 Cruzamento dos dados relativos à taxa de abandono no EAE de música por nível de ensino – fases 2, 3 e 4 do estudo 573
Tabela 142 Taxas de abandono no EAE de música no tempo em que os participantes da Fase 4 estudaram 575
Tabela 143 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no EAE de música (razões gerais) – fases 2 e 4 do estudo 581
Tabela 144 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no EAE de música (apresentação dos valores dos três exemplos de razões mais escolhidos por variável) – fases 2 e 4 do estudo 582
Tabela 145 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no EAE de música (razões gerais) - fases 2 e 4 do estudo 590
Tabela 146 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no EAE de música (apresentação dos valores dos três exemplos de razões mais escolhidos por variável) - fases 2 e 4 do estudo 592
Tabela 147 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no EAE de música (razões gerais) - fases 2, 3 e 4 do estudo 603
Tabela 148 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no EAE de música (apresentação dos valores dos três exemplos de razões mais escolhidos por variável) - fases 2, 3 e 4 do estudo 605

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Taxa de retenção e desistência, por nível de ensino em Portugal (2013/2014 - 2022/2023)..... 19

Figura 2 Relação entre o autoconceito de inteligência, a orientação para os objetivos e os padrões de comportamento – Modelo de motivação de realização de Dweck..... 58

Figura 3 Modelo interpretativo do abandono no EAE de música..... 71

Figura 4 Comparação entre matrículas e total de conclusões por ciclos, em ensino de música integrado..... 108

Figura 5 Interação entre pais, professores e alunos..... 125

Figura 6 Interações entre fatores individuais e ambientais que determinam a motivação musical (modelo de Hallam) 152

Figura 7 Distribuição dos alunos participantes por natureza da escola, por regime de frequência e por nível (Fase 2) 196

Figura 8 Distribuição dos professores participantes por sexo, idade, habilitação académica e por número de anos de experiência letiva (Fase 4)..... 209

Figura 9 Distribuição dos professores participantes por zona do país, por tipologia de escola, por disciplina e por regime de frequência em que lecionavam maioritariamente em 2023/2024 (Fase 4)..... 210

Figura 10 Caracterização dos participantes enquanto ex-alunos do EAE de música (Fase 4) 211

Figura 11 Fases do projeto de investigação por ordem cronológica..... 223

Figura 12 Mapa das escolas do EAE de música públicas em 2022/2023..... 241

Figura 13 Mapa das escolas do EAE de música públicas em 2022/2023 e dos respetivos polos..... 245

Figura 14 Mapa das escolas do ensino geral com oferta especializada de música em 2022/2023 248

Figura 15 Mapa das escolas públicas (escolas do EAE de música e escolas do ensino geral) com oferta especializada de música em 2022/2023 250

Figura 16 Mapa das escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023..... 256

Figura 17 Mapa das escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023 e dos respetivos polos 260

Figura 18 Mapa das escolas profissionais de música em 2022/2023 262

Figura 19 Mapa das escolas especializadas de música particulares e cooperativas (escolas do EAE de música e escolas profissionais de música) em 2022/2023 e dos respetivos polos..... 263

Figura 20 Mapa das escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também ofereciam cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música em 2022/2023..... 265

Figura 21 Mapa das escolas particulares e cooperativas (escolas do EAE de música, escolas profissionais de música e outras escolas do ensino particular e cooperativo) com oferta especializada de música em 2022/2023 e dos respetivos polos..... 266

Figura 22 Tipologias de escolas em 2022/2023..... 268

Figura 23 Mapa das escolas com oferta especializada de música (escolas públicas e particulares e cooperativas) em 2022/2023..... 273

Figura 24 Mapa das escolas agrupadas, não agrupadas e escolas privadas que colaboraram com escolas do EAE de música para a oferta do regime articulado 279
Figura 25 Oferta de regimes de frequência organizada por tipologias de escolas em 2022/2023 289
Figura 26 Razões principais de ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola de música 311
Figura 27 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música – dados gerais 316
Figura 28 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música, por natureza da escola 317
Figura 29 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música, por regime de frequência dos alunos 319
Figura 30 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música, por nível 320
Figura 31 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música - dados gerais 321
Figura 32 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música, por natureza da escola 323
Figura 33 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música, por regime de frequência 324
Figura 34 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música, por nível 325
Figura 35 Resposta à pergunta "Em anos anteriores pensaste em desistir desta escola de música?" (Fase 2) 334
Figura 36 Razões pelas quais os alunos da Fase 2 quiseram desistir da escola de música em anos anteriores 337
Figura 37 Razões principais de permanência dos alunos da Fase 2 na escola de música 343
Figura 38 Resposta à questão "Atualmente tens vontade de desistir da escola de música?" (Fase 2) 348
Figura 39 Razões pelas quais os alunos da Fase 2 queriam desistir da escola de música no momento da aplicação do questionário 349
Figura 40 Taxas de abandono do EAE de música em 2022/2023 (Fase 3) 378
Figura 41 Momento do ano letivo 2022/2023 em que houve mais desistências (Fase 3) 384
Figura 42 Relação entre o abandono escolar e o género dos alunos (Fase 3) 384
Figura 43 Relação entre o abandono escolar e o regime de frequência (Fase 3) 385
Figura 44 Número de escolas nas quais houve alunos impedidos de se inscrever no ano 2023/2024 (Fase 3) 393
Figura 45 Resposta à pergunta: "Estudou no ensino especializado de música em Portugal no Ensino Básico e/ou Secundário?" (Fase 4) 401
Figura 46 Idade que os participantes da Fase 4 tinham no momento de ingresso no ensino EAE de música e nível em que ingressaram 402
Figura 47 Razões principais de ingresso dos participantes da Fase 4 na primeira escola de EAE de música em Portugal 403
Figura 48 Razões principais de permanência dos participantes da Fase 4 no EAE de música - média das respostas dos participantes relativas às razões de permanência nos quatro níveis 407
Figura 49 Razões principais de abandono do EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram - média das respostas dos participantes relativas às razões de abandono nos quatro níveis 416
Figura 50 Percentagem de abandono do EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desistiu durante ou no final dos quatro níveis) 421
Figura 51 Razões principais de ingresso dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música 427
Figura 52 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música – média das respostas dos participantes relativas às razões de permanência nos quatro níveis 430

Figura 53 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música– média das respostas dos participantes relativas às razões de abandono nos quatro níveis 437
Figura 54 Percentagem de abandono do EAE de música atualmente - média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desiste durante ou no final dos quatro níveis (Fase 4) 454

INTRODUÇÃO

1. Tema de investigação e motivações para o estudo

Antes de ser formadora de professores do ensino especializado de música, tive a oportunidade de lecionar nesse mesmo subsistema de ensino em várias escolas a crianças, jovens e adultos. Essa experiência permitiu-me constatar que há um vasto número de alunos que abandona este subsistema de ensino sem concluir todo o seu percurso (sem terminar o 12º ano/8º grau) e que muitos alunos desistem nos primeiros anos de aprendizagem. Observei que há várias motivações que podem levar ao abandono das escolas especializadas de música. Alguns exemplos de observação empírica são os motivos financeiros, as crenças dos alunos de que "não têm jeito para a música", a falta de tempo para se dedicarem ao estudo das disciplinas da escola de música, terem sido "obrigados" a tocar um determinado instrumento que não preferiam, a falta de motivação, entre outros. Essas situações fizeram-me questionar: 1. qual é a dimensão deste fenómeno (se este fenómeno ocorre em todo o país, ou se é localizado; se varia de acordo com o regime de frequência e o nível dos alunos); 2. se as razões que levam ao abandono do ensino especializado de música são muito diversificadas, variando de acordo com os sujeitos, escolas e localização, ou se será possível identificar no panorama global do país as razões que levam ao abandono escolar deste subsistema de ensino; 3. se os diretores das escolas/agrupamentos, os professores e os encarregados de educação podem ter um papel preventivo, evitando o abandono dos alunos. Partindo destas motivações pessoais, propus-me a estudar o tema do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal.

2. Definição de conceitos

Para ser possível avançar no conhecimento e sustentar a pertinência deste tema nas pesquisas já realizadas, considerou-se essencial, em primeiro lugar, definir os conceitos chave do tema do estudo: "abandono escolar" e "ensino especializado de música".

2.1. Abandono escolar

O conceito de abandono escolar pode ter diferentes interpretações (Lorenzo & Escandell, 2003, p. 102). No entanto, a sua definição formal assenta na idade, ou no número de anos durante os quais os estudantes estiveram integrados no sistema de ensino, pode incluir a referência a um determinado nível de escolaridade, e associa-se à definição legal de escolaridade obrigatória (Álvares & Estêvão, 2012, p.

3). Consequentemente, este conceito não é fixo e tem evoluído conforme os sucessivos prolongamentos da escolaridade obrigatória (Silva, 2010, p. 18).

Benavente et al. (1994), autores de um dos estudos mais citados na literatura sobre o abandono escolar em Portugal[1], definem este conceito como o "abandono das actividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer" (p. 12), o que "significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou...a morte" (pp. 25-26). Os autores distinguem o conceito de abandono (que ocorre no final do ano letivo), do conceito de desistência (que ocorre durante o ano). No entanto, salientam que, apesar desta diferenciação poder ser importante para compreender os motivos que levam ao abandono (ou à desistência), ela não altera o fundamental que é o "handicap de uma escolaridade obrigatória incompleta" (p. 26).

Ao nível europeu, utiliza-se atualmente o conceito de "abandono escolar precoce"[2] o qual, de acordo com o *site* do Eurostat (2022), se refere a "pessoas com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não estão envolvidas em nenhuma ação educativa ou formativa complementar"[3] (secção "Glossary: Early leaver from education and training"). Álvares e Estêvão (2012) consideram que esta definição do conceito de abandono é mais ajustada do que outras utilizadas anteriormente. Segundo os autores, uma das vantagens desta definição é o facto de garantir a possibilidade de comparar o panorama português com a realidade de outros países. Para além disso, como o foco do conceito não assenta na permanência do aluno no sistema de ensino até a uma certa idade, mas na conclusão de um determinado nível de escolaridade, constitui-se "não como uma medida de acesso, mas, sobretudo, de sucesso" (p. 4). Segundo os autores,

> [o] conceito de abandono escolar que subjaz ao indicador de abandono escolar precoce europeu remete para a ideia de que a) o ónus do abandono escolar está não no aluno mas no sistema; b) parte da convicção que todos os jovens e adultos possuem competências e capacidades para concluir uma formação de nível secundário e c) assume como válidos percursos não lineares e alternativos de formação. (p. 1)

[1] O estudo encontra-se publicado no livro "Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico".

[2] No original: "Early leaver from education and training". Antigamente designado como "early school leaver".

[3] No original: "a person aged 18 to 24 who has completed at most a lower secondary education and is not involved in further education or training".

As definições de abandono escolar apresentadas nos parágrafos anteriores associam-se à esfera da escolaridade obrigatória. No entanto, este conceito também tem sido utilizado em estudos realizados em contextos de aprendizagem facultativa, como é o caso do Ensino Superior (e.g., Albuquerque, 2008; L. Almeida et al., 2008; T. D. Araújo, 2018; Casanova et al., 2018, 2019; M. Ferreira et al., 2019). No âmbito do abandono escolar no Ensino Superior a literatura distingue os conceitos de *dropout, stopout* e *optout* – o *dropout* é o abandono da formação superior, o *stopout* corresponde a uma pausa que o estudante faz no seu percurso, com a intenção clara de retomar posteriormente e o *optout* é a mudança de curso ou de instituição (Casanova, 2018, p. 9).

No âmbito da definição do conceito de abandono é essencial mencionar que vários autores (e.g., Fortin & Picard, 1999, p. 370; Christenson & Thurlow, 2004, p. 37; Canavarro, 2007, p. 6; Rumberger & Lim, 2008, p. 67; Doll et al., 2013, p. 1; Christenson & Pohl, 2020, p. 4; King, 2020, p. 141) apontam que, mais do que um evento, o abandono é o resultado de um processo longo de desvinculação e de desinteresse, que pode começar, em alguns casos, na escola primária (Lee & Burkam, 2003, p. 357; Rumberger & Lim, 2008, p. 67), ou até antes dos alunos entrarem na escola (Reschly, 2020a, p. 35). Sobre este assunto, podemos ler na nota inicial do livro "Para a compreensão do abandono escolar", de Canavarro (2007), o seguinte:

> Quando o tema é o abandono escolar muitos dos estudos e reflexões chamam a atenção para o momento da saída, ou são mesmo, pós-facto. Mas a verdade é que este é um fenómeno de características desenvolvimentistas e evolutivas. Não é uma corrida em que o que determina a chegada são os últimos 100 metros. Não é um *sprint* final desastrado que faz o 'abandonante' perder a corrida. São os muitos quilómetros de uma maratona complexa, que não se corre sozinho, que se corre com bons ou maus treinadores, em boas e más pistas, que determina o mau resultado e a saída, e que vai sendo anunciada em momentos anteriores. (p. 6)

O autor acrescenta ainda que "[a] nossa labuta diária, como educadores, professores e técnicos com intervenção social, é pela melhoria das condições de cada corredor, ajustando o nosso esforço ao esforço que cada um precisa para chegar ao fim" (p. 7).

Neste estudo, o conceito de abandono escolar irá referir-se ao abandono e à desistência de alunos que frequentaram o ensino especializado de música (cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música) e que não concluíram o 8º grau/12º ano, independentemente da natureza da escola (escola pública ou escola do ensino particular e cooperativo) e da tipologia da escola frequentada (e.g., escola do ensino especializado de música, escola profissional), do tempo de permanência, do ciclo

em que iniciaram os seus estudos, do ciclo em que interromperam os seus estudos, do momento do ciclo e do ano letivo em que a desistência ocorreu e da causa que levou ao abandono. Deste modo, por uma questão de imparcialidade metodológica, optou-se também por incluir no conceito de abandono escolar o não prosseguimento de estudos de alunos que completaram algum curso do ensino especializado de música ou curso profissional de música correspondente à conclusão do 1º ciclo, ou do 3º ciclo. Por outro lado, não se abrangeram no conceito de abandono escolar as situações de transferência para uma outra escola com oferta especializada de música.

2.2. Ensino especializado de música

Existem dois ramos principais de acesso à aprendizagem de música em Portugal. Um dos ramos é o ensino geral (também denominado na literatura como "genérico"), ministrado nas escolas públicas por professores titulares (1º ciclo[4]), ou especialistas – no 2º ciclo e no 3º ciclo[5]. Este ensino é destinado, segundo a legislação, "a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral" (artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro). O outro ramo é o ensino artístico especializado de música que é oferecido tanto em escolas do ensino público, como em escolas do ensino particular e cooperativo (Palheiros, 1993, p. 35; M. H. Vieira, 2009, p. 530; Mota, 2014, p. 45; Pacheco & M. H. Vieira, 2016a, p. 238). O ensino artístico especializado de música abrange duas modalidades: os cursos artísticos especializados de música de nível básico e secundário e os cursos profissionais de música (Folhadela et al., 1998, p. 9; Mota, 2014, p. 45; Pacheco, 2014, p. 108; Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 311).

Os cursos artísticos especializados estão inseridos no sistema educativo, apesar de constituírem um percurso de ensino não obrigatório (Folhadela et al., 1998, p. 39; Fernandes et al., 2007, p. 135). Durante muitos anos foram designados por "vocacionais" e, segundo a legislação, destinam-se a "indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica" (artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 344/90). De acordo com a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que procede à regulamentação da oferta dos cursos artísticos especializados no nível básico, "nos cursos artísticos especializados é reforçado o currículo na área artística de forma a proporcionar aos alunos uma formação

[4] No 1º ciclo há a possibilidade de se recorrer à coadjuvação de um professor especialista.

[5] A Educação Musical não é uma disciplina obrigatória no 3º ciclo.

específica, designadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano" (n.º 2, do artigo 5.º). Já na Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, que procede à regulamentação das ofertas dos cursos artísticos especializados no nível secundário, podemos ler que

> [o]s cursos artísticos especializados visam proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, e técnica artística, alinhada com os seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior e ou de inserção no mercado de trabalho, procurando através dos conhecimentos, capacidades e atitudes, trabalhados nas áreas da Dança, da Música, do Canto e do Canto Gregoriano, alcançar as áreas de competência constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (artigo 5.º)

Enquanto os cursos do ensino artístico especializado de música advogam a necessidade de uma escolha precoce do estudo musical, este aspeto não é valorizado nos cursos profissionais de música, que se destinam apenas a alunos do 3º ciclo e/ou alunos do nível Secundário (Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 317), embora saibamos que o acesso a eles costuma exigir preparação musical prévia, e que, por isso, as escolas profissionais costumam ter ofertas de Ensino Básico especializado do 1º e 2º ciclos em proximidade. Os cursos profissionais de música, existentes desde 1989 (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro), foram oferecidos exclusivamente por escolas profissionais de música durante vários anos. As escolas profissionais, idealizadas por mentores ligados à Igreja Católica (M. H. Vieira, 2017, p. 735), emergiram desde cedo como instituições bem-sucedidas. Inicialmente estas escolas não tinham como objetivo principal a preparação dos alunos para o acesso ao Ensino Superior, mas a sua profissionalização imediata (Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 315). De acordo com Mota (2014), as escolas profissionais

> pretendiam criar uma clara rutura com as outras escolas de ensino especializado de música, numa tentativa de preparar instrumentistas capazes de integrar as orquestras portuguesas as quais na época sobreviviam quase exclusivamente através do recrutamento de um grande número de músicos estrangeiros. (p. 46)

Algumas das diferenças entre as escolas profissionais de música e as escolas "vocacionais" apontadas pela literatura são: a sua autonomia na elaboração de programas; o modelo de ensino modular; a aposta na prática de música de conjunto e o ensino mais intensivo do ponto de vista instrumental (Sousa, 2003a, pp. 18–19), através "da criação de orquestras formadas pelos alunos das Escolas, da realização de concertos, de estágios e intercâmbios" (F. Oliveira et al., 1995, p. 19); a valorização da aquisição de competências para o exercício de uma profissão (Mota, 2014, p. 45), por exemplo, através da formação em contexto profissional; a contratação, sobretudo numa fase inicial, de professores estrangeiros (instrumentistas de orquestra), o alargamento do leque de opções em termos de instrumentos estudados

e o regime integrado, que não está generalizado nas escolas do ensino especializado de música (Sousa, 2003a, p. 19). Segundo F. Oliveira et al. (1995), esta é uma das principais vantagens destes cursos:

> a grande vantagem é que nas Escolas Profissionais de Música as três componentes [sociocultural, científica e técnica] são leccionadas na mesma instituição, à semelhança do que estava já legislado para o Ensino Integrado, mas que teve muito pouca expressão prática no país (p. 19)

Apesar de apostarem num ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho, os cursos profissionais não excluem a hipótese de, mais tarde, os alunos que o integram, prosseguirem estudos em instituições de Ensino Superior de música (Mota, 2014, p. 45). De facto, em 1995, poucos anos após a criação das escolas profissionais, um estudo de F. Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos (1995) apontava que um aluno que tivesse terminado um curso de instrumentista numa escola profissional de música não se encontrava "ainda apto para ingressar numa orquestra profissional tendo necessidade de prosseguir os estudos a nível superior" (p. 19). Sobre este tema, Moreira (2017) também aponta que,

> [c]om o desenvolvimento do Ensino Profissional, ficou por clarificar a que nível reportam estes cursos: se numa primeira instância visavam preparar os alunos para a entrada imediata no mercado de trabalho, hoje cumprem integralmente a mesma função que os conservatório e academias, mas com condições e estruturas completamente distintas, mais uma vez criando situações de profunda desigualdade (p. 98)

Deste modo, os cursos artísticos especializados de música e os cursos profissionais, apesar de terem currículos diferentes, dos alunos começarem em diferentes idades e de serem orientados por legislação distinta, atualmente procuram os mesmos objetivos para os seus alunos: prepará-los para o ingresso no Ensino Superior (Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 317). Ressalva-se que, mais recentemente, os cursos profissionais deixaram de ser exclusivamente oferecidos pelas escolas profissionais e começaram a ser oferecidos também por algumas escolas do ensino artístico especializado de música públicas e privadas e por alguns agrupamentos de escolas do ensino público (Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024b, p. 10).

O ensino especializado de música é também, de algum modo, ministrado no ensino politécnico e universitário (Castelo-Branco, 2010b, p. 406). O ingresso nas licenciaturas processa-se, de um modo geral, através de uma prova de pré-requisitos obrigatória que pressupõe que todos os candidatos tenham adquirido previamente à sua entrada no Ensino Superior uma formação musical abrangente, incluindo o domínio de um instrumento ou canto (Mota, 2014, p. 47). As Universidades e Institutos Politécnicos recebem alunos que estudaram tanto em escolas especializadas de música, como em escolas profissionais (Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 317). O ensino especializado de música tem um perfil identitário tão vincado na sua exclusão do tronco geral da formação dos cidadãos, que se prolonga no

Ensino Superior, como manifesta o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, ao oferecer dois cursos de mestrado de formação de professores para o ensino de música: uma formação para o ensino geral e outra para o ensino especializado de música.

Neste estudo será atribuído o seguinte significado aos termos listados:

- Ensino especializado de música – Ensino que abrange as modalidades dos cursos artísticos especializados de música (até ao 8º grau/12º ano) e os cursos profissionais de música. Este estudo não abrange as realidades do ensino politécnico e universitário.
    - Cursos artísticos especializados de música – Cursos historicamente designados como "vocacionais" e definidos pela ANQEP como

        > um percurso de ensino que proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente se obtém o nível básico e/ou secundário de educação. (s.d.a)

    - Cursos profissionais de música – Cursos de dupla certificação "em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação" (ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.c) na área da música. Neste estudo, esta designação também engloba o Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música[6], curso de dupla certificação que permite a obtenção do 3º ciclo do Ensino Básico e de uma qualificação de nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações.
- Escolas com oferta especializada de música – Todas as escolas que têm autonomia para oferecer cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música, incluindo não só as escolas do ensino especializado de música (e.g., Escola Artística de Música do Conservatório Nacional), como também outras tipologias de escolas, como agrupamentos do ensino geral (e.g., Agrupamento de Escolas da Bemposta), escolas não agrupadas (e.g., Escolas Básica Integrada da

[6] Segundo o *site* da ANQEP, "os Cursos de Educação e Formação são um percurso de ensino básico com dupla certificação, ou seja, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais requeridas para o exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível básico de educação" (s.d.b).

Praia da Vitória) e outras escolas do ensino particular e cooperativo com esta oferta, como é o caso de alguns colégios (e.g., Colégio de Ermesinde).

- Escolas especializadas de música – Designação que abrange as escolas do ensino especializado de música e as escolas profissionais de música.

  - Escolas do ensino especializado de música – Tradicionalmente designadas como conservatórios ou academias, são escolas do ensino público ou do ensino particular e cooperativo que oferecem predominantemente cursos artísticos especializados de música. Atualmente algumas destas escolas também oferecem cursos artísticos especializados de outras áreas (dança e/ou teatro) e/ou cursos profissionais de música.

  - Escolas profissionais de música – Escolas do ensino particular e cooperativo que oferecem cursos profissionais de música. Estas escolas não oferecem "cursos artísticos especializados de música", segundo a designação tradicional, oferecendo, porém, como já indicado, um ensino especializado de música com objetivos idênticos ao ensino assim designado.

3. Pertinência do tema

Apesar das diferenças que existem entre os sistemas de educação dos vários países e ao longo da história, a música tem sido sempre uma atividade importante, sendo difícil imaginar uma sociedade que não inclua a música nas suas rotinas diárias com diversas funções sociais (M. H. Vieira, 2013, p. 85). Merriam (1964, citado por S. M. Gonçalves, 2018) listou um conjunto de dez funções sociais da música, que foram o ponto de partida para o estudo desta temática por parte de outros autores: a expressão social, o prazer estético, o entretenimento, a comunicação, a representação simbólica, a resposta física, impor conformidade às normas sociais, a validação de instituições sociais e rituais religiosos, a continuidade e estabilidade da cultura e a contribuição para a integração na sociedade (pp. 25-27). Apesar da variedade de funções sociais que a música desempenha (S. M. Gonçalves & M. H. Vieira, 2021, p. 185), há poucos adultos que afirmam ter vivido uma educação musical satisfatória e muitos expressam que gostariam de ter aprendido a tocar um instrumento musical quando eram mais novos (e.g., Crowhter, 2007, citado por Evans et al., 2013, p. 2).

Aprender a tocar um instrumento musical pode ser uma experiência gratificante (Renwick & Reeve, 2012, p. 143). No entanto, muitas pessoas que começam a aprender a tocar um instrumento a certa altura interrompem os seus estudos (Costa-Giomi, 2004, p. 57; Cremaschi et al., 2015, p. 15), ou porque não querem continuar a estudar (alunos que abandonam os estudos musicais); ou porque não precisam de ter mais aulas – quando os alunos se tornam músicos profissionais (Costa-Giomi, 2004, p. 57), ou ainda quando já são suficientemente autónomos (Cremaschi et al., 2015, p. 15). Infelizmente, são frequentes os casos de alunos que desistem prematuramente do ensino instrumental, isto é, antes de atingirem um nível de desempenho suficiente no instrumento para estudarem de forma autónoma e para desfrutarem do prazer de tocar (Costa-Giomi et al., 2005, p. 235; Cremaschi et al., 2015, p. 15). Nestes casos a decisão dos alunos permanecerem ou desistirem do ensino de música pode determinar se estes continuam a fazer música na sua vida adulta (Cremaschi et al., 2015, p. 16).

A literatura menciona que existe um elevado número de alunos que desiste nos primeiros anos do ensino instrumental (Bergan, 1957, p. 1; Davidson et al., 1995, p. 40; Costa-Giomi, 2004, p. 57; StGeorge, 2004; Renwick & Reeve, 2012, p. 143; Lorenzo et al., 2016, p. 296; F. Cardoso, 2017, p. 78). Há vários estudos internacionais que indicam que as taxas de abandono do ensino especializado de música são altas (e.g., Brouet, 2003, p. 5; Rolly, 2003, p. 21; García, 2019, p. 79; Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023), e que há poucos alunos que concluem o curso de instrumento (Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023, p. 3). Segundo Alcaraz e Sánchez-Escribano (2023), em Espanha, a taxa de alunos que não conclui os estudos nas escolas de música oscila entre os 50% e 80% (p. 3); em França, Brouet (2003), usando dados relativos ao ano letivo 2000/2001, calculou uma taxa de abandono escolar de 52,15% entre o 1º e o 2º ciclos (p. 5).

A realidade das escolas portuguesas parece não ser exceção. Como resultado da melhoria do nível socioeconómico da população portuguesa e da democratização do acesso ao ensino (Sousa, 2003a, p. 1, 2004, p. 20; Fernandes et al., 2007, p. 29) assistimos a um crescimento do número de alunos que se inscreve nas escolas de música, ao ponto da oferta no ensino público não ser suficiente para a procura (Fernandes et al., 2007, p. 58; H. Brito, 2024, p. 346). No entanto, é muito reduzido o número de alunos que conclui o curso de instrumento (Sousa, 2003a, p. 1, 2004, p. 20; Fernandes et al., 2007, p. 29), sendo a população das escolas de música descritas por Sousa (2003a) como uma pirâmide "com uma base alargada, constituída pelos alunos que se encontram nos primeiros graus, e um topo da pirâmide muito estreito, formado pelos alunos nos anos terminais" (p. 97). Alguns estudos nacionais referem que, à data da sua realização, a taxa de abandono no ensino artístico especializado de música era alta (Sousa,

2003a, p. 3; Fernandes et al., 2007, p. 151). Sabe-se que, entre 1996 e 2000, cerca de 25% dos alunos desistiram em cada ano letivo em três escolas privadas do ensino especializado de música (Sousa, 2004, p. 21); no ano letivo 2005/2006 houve uma taxa de abandono de cerca de 6,48% nas escolas privadas de música e de 15,84% nas escolas públicas (Fernandes et al., 2007, citados por Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024b, pp. 166–167); entre os anos letivos 2014/2015 e 2017/2018 a taxa de abandono no regime supletivo no Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Engenheiro Luiz Peter Clode variou entre 9,5% e 14,1% (C. Gonçalves et al., 2018, p. 99). Infelizmente, o Ministério de Educação não apresenta dados completos que permitam avaliar o fenómeno: a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) procedeu à recolha das taxas de abandono no regime integrado, mas não estão disponíveis dados sobre as taxas de abandono no ensino especializado de música em Portugal que abranjam os regimes articulado e supletivo e que permitam afirmar, com certeza, qual é a dimensão do abandono escolar neste subsistema de ensino.

Alguns estudos indicam que, para além de haver uma taxa alta de abandono, há um elevado nível de insucesso nas escolas do ensino especializado de música (Sousa, 2003a, pp. 2–3; Fernandes et al., 2007, p. 64). Este problema presente nas escolas de música torna-se especialmente preocupante pelo facto de o ensino individualizado ter uma presença significativa e, portanto, de acordo com Fernandes et al. (2007) "deveria garantir uma interacção e uma proximidade entre professor e aluno facilitadoras do ensino e da aprendizagem" (p. 64). De acordo com os mesmos autores,

> [a]s taxas de conclusão, de retenção e de abandono de praticamente todos os conservatórios públicos de Música e da EDCN [Escola de Dança do Conservatório Nacional] apesar das múltiplas explicações que podem ser aduzidas (e.g., problemas no ensino genérico, pais sem formação para compreender as exigências deste tipo de ensino, os alunos não estudam o suficiente) constituem um indicador que não se pode ignorar e que indicia que algo não estará propriamente a correr bem com a organização e funcionamento destas escolas e/ou a sua inserção no sistema educativo. (pp. 28-29)

Assim, para além da pertinência de recolher as taxas de abandono é essencial investigar as suas causas. Apesar de qualquer pessoa ter "ideias mais ou menos óbvias sobre os motivos e causas que conduzem ao abandono da escola" (Sousa, 2003a, p. 24), é importante que haja estudos que permitam a sua validação (p. 24). A averiguação das causas de abandono é essencial para sustentar a tomada de decisões por parte dos intervenientes políticos, dos diretores pedagógicos, professores e encarregados de educação e para promover a reflexão sobre a melhor forma de prevenir este fenómeno. A investigação sobre o abandono escolar é também importante porque tem aumentado o conhecimento sobre os fatores que contribuem para o sucesso (Hallam, 2006, p. 92). Para além disso, o abandono do ensino de música

tem impacto na profissão do professor de música (Cremaschi et al., 2015, p. 105) e na sustentabilidade do ecossistema cultural de uma nação, uma vez que a educação musical da população prediz a taxa de participação em eventos culturais na idade adulta (p. 16).

Em Portugal já existem alguns estudos que abordaram o abandono escolar no ensino especializado de música (e.g., Sousa, 2003a; C. Gonçalves et al., 2018; Espírito Santo, 2019; Teixeira, 2021; D. A. Rodrigues, 2023). No entanto, apesar da sua importância para a compreensão do abandono escolar neste subsistema de ensino, os estudos que averiguaram as suas causas não são suficientemente abrangentes, estando alguns deles desatualizados. Deste modo, considerou-se que seria pertinente realizar um estudo mais abrangente que permitisse avaliar a dimensão do fenómeno e perceber as suas causas atuais.

Devido à complexidade do tema do abandono escolar preparou-se um estudo com várias fases. Teve-se em conta: o facto de nem sempre os intervenientes (alunos, professores e pais) mencionarem as mesmas razões de abandono (Martignetti, 1965, p. 182; Gamin, 2005, p. 53), sendo, portanto, essencial recolher dados que espelhem a perceção de vários intervenientes; a crença de que o abandono será melhor compreendido sabendo as razões de ingresso e de permanência dos alunos; as evidências produzidas no estudo de C. Gonçalves et al. (2018) que sugerem que os regimes de frequência poderão ter impacto na prevalência do abandono (p. 99) e a crença de que poderão haver razões diferentes para o abandono consoante os regimes frequentados e os níveis em que este ocorre.

4. Objetivos do estudo e pergunta de investigação

Partindo da pergunta de investigação "Qual é o panorama atual do abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal?", este estudo teve como objetivos principais diagnosticar a taxa de abandono por regimes de frequência dos alunos (integrado, integrado dos cursos profissionais, articulado e supletivo) e por níveis de ensino (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), e averiguar as causas para o abandono na ótica das crianças e jovens, dos (ex-) encarregados de educação, dos professores e dos diretores das escolas com oferta especializada de música. Para cumprir os dois objetivos principais, foi necessário decompô-los:

1. Diagnosticar a taxa de abandono das escolas especializadas por regimes de frequência dos alunos (integrado, integrado dos cursos profissionais, articulado e supletivo) e por níveis de

ensino (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário); o estudo incidiu no ano letivo 2022/2023. Pretendeu-se:

   a. Levantar o número de escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música;

   b. Caracterizar a rede de escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música no que respeita à sua natureza (pública ou privada) e oferta formativa (regimes de frequência, níveis e cursos);

   c. Recolher dados que permitissem calcular (ou pelo menos estimar a partir de uma amostra) o número de alunos inscritos e as taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 por natureza da escola (pública ou privada), regimes de frequência e níveis de ensino;

2. Averiguar as causas de abandono na ótica das crianças, jovens, (ex-)encarregados de educação, professores e diretores de escolas com oferta especializada de música:

   a. Recolher informações sobre as razões para o ingresso nas escolas de música;

   b. Recolher informações sobre as razões de permanência e o grau de satisfação dos alunos e ex-alunos relativamente à frequência das aulas de música e do ensino especializado de música;

   c. Recolher informações sobre as razões para o abandono escolar no ensino especializado de música;

   d. Identificar possíveis causas que possam levar a um abandono futuro;

   e. Averiguar possíveis medidas que possam ser tomadas para prevenir o abandono escolar no ensino especializado de música.

A partir da análise dos resultados pretendeu-se verificar quais as causas para o abandono escolar das escolas de música e qual o seu peso relativo, bem como confrontar essas causas com as já apontadas pela literatura. Espera-se contribuir para a reflexão sobre o abandono escolar do ensino especializado de música e, assim, mesmo que de forma indireta, potenciar a diminuição do fenómeno e a melhoria desse subsistema de ensino.

PARTE I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Parte I deste estudo, relativa ao enquadramento teórico, encontra-se organizada em dois capítulos. Num primeiro capítulo são referidas as razões de permanência e de abandono no ensino geral mencionadas na literatura internacional e nacional. Num segundo capítulo é apresentada uma contextualização do ensino especializado de música e são mencionadas as razões de ingresso, de permanência e de abandono do ensino especializado de música referidas na literatura internacional e nacional.

CAPÍTULO 1 | ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO GERAL

Este capítulo debruça-se sobre a temática do abandono escolar no ensino geral nos contextos internacional e nacional. Nele são, primeiramente, apresentadas as taxas de abandono escolar no ensino geral. Em segundo lugar, e conforme o conjunto de informação emergente da literatura, apresenta um sumário dos motivos que levam ao abandono escolar no ensino geral organizado em razões políticas, razões escolares, influência de família ou amigos e razões individuais.

1. Estudos sobre o abandono escolar: panorama geral

O abandono escolar na escolaridade obrigatória é um fenómeno global (Canavarro, 2007, p. 43) que tem sido investigado em várias áreas como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a economia e a criminologia (Simões et al., 2008, p. 135) e que tem impacto não só no indivíduo, mas também na própria sociedade (Gausel & Bourguignon, 2020, p. 2). Tendo em conta que a escolaridade da população é essencial para que o país possa atingir elevados níveis de desenvolvimento humano (Lopes, 2004, p. 13) o estudo do fenómeno do abandono escolar é indispensável.

Ao nível individual, o abandono escolar afeta as oportunidades de emprego e pode contribuir para o surgimento de fragilidades no comportamento do indivíduo e nas suas relações sociais (Almeida, E. & Ramos, 1992, citadas por A. M. Oliveira, 2009, p. 65), acarretando riscos de pobreza e de exclusão social (Álvares & Estêvão, 2012, p. 2). Se, durante muito tempo, um aluno que desistia da escolaridade obrigatória tinha hipótese de encontrar trabalho e de se integrar na sociedade com alguma facilidade (Simões et al., 2008, p. 135), hoje, o facto de um jovem não atingir um determinado patamar de formação "conduz a uma integração em segmentos menos qualificados de emprego, com fracas perspetivas de mobilidade, baixas remunerações e um risco desproporcionalmente elevado de precariedade e, principalmente, desemprego" (Álvares & Estêvão, 2012, p. 2). Ao nível cívico e político, o abandono escolar é preocupante pela baixa participação e capacidade crítica dos cidadãos, associada às suas baixas qualificações, aspeto que pode ter impacto na qualidade da democracia (p. 2). O abandono também está associado a elevados custos para a sociedade: traduz-se em receitas perdidas, traduz-se na necessidade de haver um maior investimento na prevenção de criminalidade[7], em programas de assistência social (Christenson et al., 2000, citadas por Christenson & Thurlow, 2004, p. 36), no Sistema Nacional de Saúde e na Segurança Social (Almeida, E. & Ramos, 1992, citadas por A. M. Oliveira, 2009, p. 65); o abandono reproduz desigualdades, dificulta a modernização económica (Álvares & Estêvão, 2012, p. 2) e coloca o país "numa situação muito delicada relativamente aos seus vizinhos e concorrentes" (Rivière, 1991, citado por Benavente et al., 1994, p. 30).

[7] Ressalva-se, no entanto, que os efeitos do abandono escolar na criminalidade variam de acordo com a razão do abandono (Jarjoura, 1993, citado por Janosz et al., 2000, p. 171).

A investigação sobre o abandono escolar foca-se, tal como sumariado por Finn (1989), no cálculo das taxas de abandono, nas razões para o abandono, ou na descrição de intervenções que previnem o abandono de alunos mais velhos (pp. 117-118).

2. Taxas de abandono escolar no ensino geral

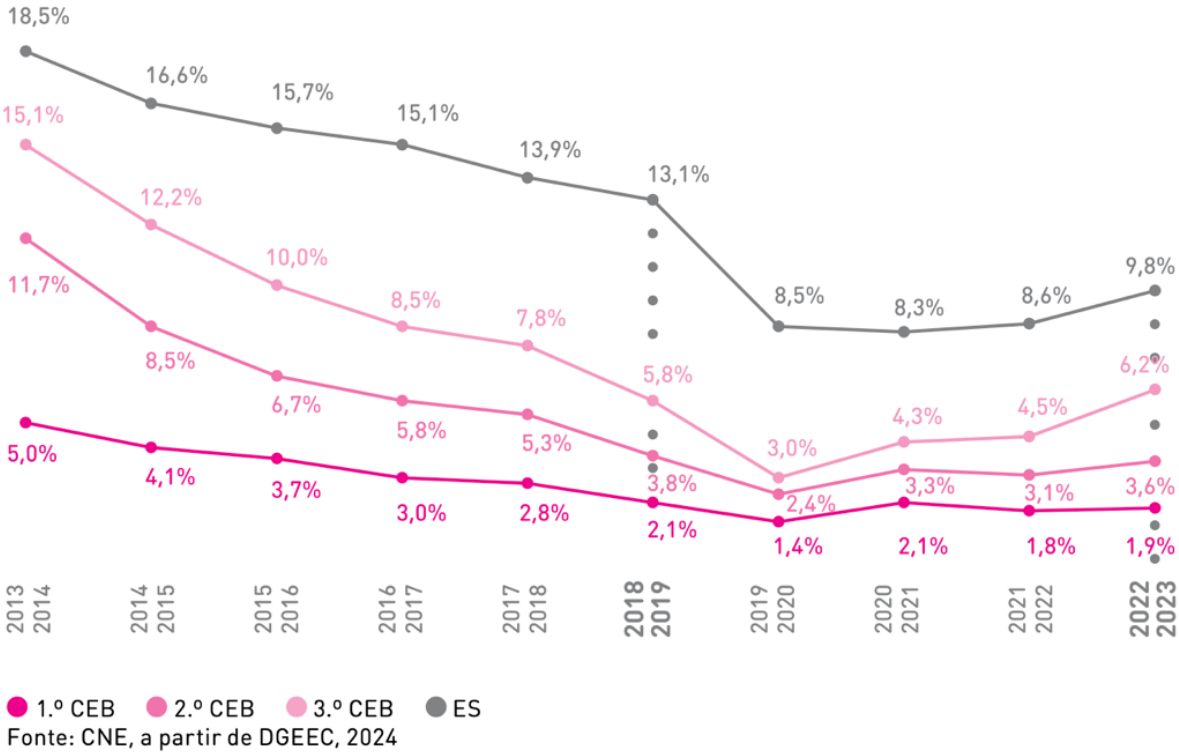
O abandono escolar está indexado à escolaridade obrigatória, que, em 2009, foi alargada até à conclusão do 12º ano, ou até o aluno perfazer 18 anos (n.º 4 do artigo 2.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Tal como referido na introdução, ao nível europeu é utilizado o indicador de abandono escolar precoce (Álvares & Estêvão, 2012, p. 1) que se refere a "pessoas com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não estão envolvidas em nenhuma ação educativa ou formativa complementar"[8] (Eurostat, 2022, secção "Glossary: Early leaver from education and training").

De acordo com os dados apresentados na página da Eurostat, em Portugal, em 2024, 6,6% da população entre os 18 e os 24 anos não terminou o Ensino Secundário e não se encontrava a frequentar qualquer ação formal ou informal de educação ou formação. O mesmo relatório menciona que Portugal foi um dos países da União Europeia com uma maior redução de abandono escolar precoce entre 2014 e 2024 - menos 10,7 pontos percentuais (Eurostat, 2025, secção «Early leavers from education and training - today and 10 years ago»).

No documento "Estado da Educação 2023" (Fernandes & C. Gonçalves, 2024), é possível consultar a taxa de retenção e de desistência dos anos 2014 a 2023 - Figura 1 (p. 19). Pode observar-se que, até 2019/2020, diminuiu, mas parece estar novamente a subir. No entanto, esta taxa definida como a "relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo" (p. 190), não separa o número de alunos que abandonou os estudos do número de alunos que reprovaram nestes anos letivos.

[8] No original: "a person aged 18 to 24 who has completed at most a lower secondary education and is not involved in further education or training".

Figura 1 Taxa de retenção e desistência, por nível de ensino em Portugal (2013/2014 - 2022/2023)[9]



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Apesar dos dados quantitativos relativos ao abandono escolar serem muito importantes, a investigação baseada apenas nestes dados seria incompleta para o estudo aprofundado do abandono. É, portanto, essencial estudar as suas causas, perceber a sua complexidade (Simões et al., 2008, p. 137) e cruzar diferentes perspetivas (Álvares & Estêvão, 2012, p. 7).

3. Razões de abandono escolar no ensino geral

Para prevenir o abandono escolar é necessário, em primeiro lugar, perceber as suas causas. No entanto, o seu estudo é complexo por várias razões: 1. apesar de alguns dos fatores de risco serem comuns nos alunos que abandonaram a escola, os alunos que abandonam não são todos iguais, podendo ser caracterizados por uma diversidade de características pessoais e sociais (Janosz et al., 2000, p. 171); 2. a decisão de abandonar a escola não é influenciada apenas por um fator (Rumberger & Lim, 2008, pp. 66–67), havendo uma interação entre variáveis complexas neste processo (Sousa, 2003a, p. 28); 3. há uma grande variedade de razões que são apontadas por ex-alunos para o abandono escolar, estando associadas não só a fatores individuais, mas também a fatores relacionados com a escola, com a família,

[9] Retirado de Fernandes e C. Gonçalves (2024, p. 47).

com a comunidade, ou com o meio envolvente (Benavente et al., 1994, p. 12; Janosz et al., 1997, p. 752; Rumberger, 2001, p. 4; Rumberger & Lim, 2008, p. 2); 4. há uma grande diversidade de protagonistas diretos (alunos e professores) e indiretos (e.g., funcionários, familiares, autarcas) que têm impacto na escola, nas práticas sociais que nela se verificam e no sucesso ou insucesso dos alunos (Benavente et al., 1994, p. 60).

Para além das razões enumeradas, a forma como os vários investigadores categorizam os fatores de abandono são diferentes. Rumberger (2001, p. 5) e Rumberger e Lim (2008, pp. 18, 43–44), ao realizar revisões da literatura sobre este tema, apresentam preditores do abandono escolar divididos em dois grupos: os preditores individuais (nomeadamente o desempenho académico, os comportamentos, as atitudes e o *background* dos alunos) e os preditores institucionais (a família, a escola e a comunidade e os pares). Por sua vez, Lee e Burkam (2003) analisam o abandono a partir das características dos alunos (o *background* social, o *background* académico e os comportamentos dos alunos associados à vida académica) e de questões relacionadas com a própria escola – por exemplo, a estrutura do currículo e a sua organização social (p. 354).

Canavarro (2007) propõe quatro "grandes subsistemas para análise e compreensão do abandono escolar" (pp. 43-45), nomeadamente o indivíduo (e.g., as dificuldades de aprendizagem, as dificuldades de saúde, o insucesso, a baixa autoestima, o reduzido interesse pela escola, a indisciplina, a não resiliência, entre outros), a família (e.g., as dificuldades socioeconómicas, a baixa escolaridade, ou o baixo envolvimento parental na escola e nas atividades educativas, a monoparentalidade, entre outras), a escola (e.g., a falta de apoio, a oferta formativa, as instalações escolares, o pouco acompanhamento e apoio psicológico a alunos em risco de abandono, a baixa ligação à família, entre outros) e o meio envolvente (e.g., as condições de transporte, o meio desfavorecido, entre outras).

Podemos encontrar várias dissertações que também analisam os fatores de abandono a partir de categorias semelhantes. Por exemplo, Silva (2010) organiza os fatores de abandono em fatores individuais, familiares, escolares e sociais (pp. 25-39) e C. F. Aguiar (2010) refere fatores familiares, escolares, fatores relacionados com o aluno e fatores relacionados com o meio envolvente.

Outra forma organizar as razões de abandono foi proposta por Jordan et al. (1994, citados por Doll et al., 2013, p. 2). Segundo os autores, os alunos podem ser "empurrados"[10] pela escola (e.g., por causa

[10] No original: "pushed down".

do desempenho em testes, ou devido a políticas associadas à assiduidade ou ao comportamento dos alunos), ou "arrancados"[11] da escola por questões do foro individual (e.g., situações financeiras, necessidade de arranjar um emprego, necessidades familiares e doenças que levam ao abandono). Watt e Roessingh (1994, citados por Doll et al., 2013) acrescentaram a esta categorização o conceito de "queda da escola"[12] que ocorre quando o aluno não mostra progresso escolar e demonstra-se apático. Neste caso, trata-se de um processo de desvinculação à escola que não foi forçado pela escola, ou por outros fatores externos à escola (p. 2).

Para a realização do enquadramento teórico deste estudo, partiu-se das propostas de organização das causas de abandono apresentadas por Canavarro (2007, pp. 43–45) e por Rumberger e Lim (2008, pp. 43–44). No entanto, acrescentaram-se "razões políticas", uma vez que se considera que há aspetos da organização escolar que não são do alcance da própria escola e que partem de fatores políticos, assim como também há alguns fatores relacionados com o meio envolvente que se inserem numa esfera política, como é o caso da facilidade dos transportes. Para além disso, nas razões familiares, incluiu-se a influência de amigos. Deste modo, este subcapítulo terá a seguinte estrutura: 1. razões políticas; 2. razões escolares; 3. influência de família ou amigos; 4. razões individuais.

Ressalva-se que a informação que será apresentada nos próximos subcapítulos tem por base literatura que analisa não só o fenómeno do abandono escolar em Portugal, mas também literatura estrangeira. Enquanto Benavente et al. (1994) apontam que a caracterização dos alunos em risco de abandono escolar apresentada nos estudos europeus, nos Estados Unidos e no Canadá tem muitos pontos em comum com a situação portuguesa (p. 29), Jorge (2007) acautela que "[e]mbora os fenómenos possam ter uma configuração geral idêntica e transversal nas diversas culturas e sociedades, as especificidades de cada uma molda-lhes o perfil" (p. 1).

A literatura sobre o abandono escolar menciona não só razões de abandono escolar, mas também preditores de abandono escolar (incluindo fatores de risco[13]) e preditores de sucesso escolar ou de permanência nas escolas. Deste modo, salvaguarda-se que

[11] No original: "pulled out".

[12] No original: "falling out".

[13] Segundo Canavarro (2007), "[n]as ciências sociais os processos de risco têm sido definidos como circunstâncias individuais ou ambientais que aumentam a probabilidade de desenvolvimento inadaptativo" (p. 17).

> [e]mbora não se possa falar de abandono sem falar em permanência, ou até em persistência, importa sublinhar que o que faz um estudante permanecer e progredir no seu curso, não é necessariamente o mesmo que o faz abandonar. São fenómenos diferenciados, e mesmo podendo ter os mesmos fatores ou variáveis como preditores, eles intervêm de forma diferenciada e com diferentes níveis de impacto. (Casanova et al., 2019, p. 235)

3.1. Razões políticas de impacto no acesso, na permanência e no abandono do ensino geral

A educação, o ensino e a escolaridade sempre estiveram presentes na humanidade (Pires, 2001, p. 81). Durante milénios a educação realizou-se fora da escola, podendo esta responsabilidade ser assumida, por exemplo, pela família, pela igreja, ou pela tribo (Sousa Fernandes, 2001a, p. 71).

No entanto, a ideia de que deveria haver um mínimo de educação básica acessível a toda a população é relativamente recente e teve origem no pensamento iluminista (Pires, 2001, p. 81), o qual, por sua vez, teve influência nos ideais da Revolução Francesa. Com a Revolução Francesa e sucessivas revoluções liberais em vários países europeus, "foi-se desenvolvendo a ideia de que à educação competia um papel fundamental no progresso e na harmonia social: em vez de ser um privilégio concedido a alguns deveria ser um direito aberto a todos" (Sousa Fernandes, 2001a, p. 74). Ao nível político, estes ideais traduziram-se na criação de uma rede de escolas públicas e no controlo do estado sobre a educação escolar (p. 75), gerindo os impostos de todos para o bem de todos.

Em Portugal o Estado começou a assumir um papel predominante na educação escolar aquando do surgimento do ensino elementar (1774), fruto de reformas implementadas por Marquês de Pombal (Sousa Fernandes, 2001a, p. 71). No entanto, a "instrução primária" tornou-se gratuita apenas em 1826 (Pires, 2001, p. 82) e obrigatória em 1911 (p. 83), logo após a instauração da República, sendo que a escolarização de todo o grupo etário correspondente ao Ensino Primário só veio a realizar-se na segunda metade do século XX. Nesta altura, assistiu-se também a uma grande expansão do Ensino Secundário (Sousa Fernandes, 2001a, p. 75). Após o 25 de abril de 1974 ocorreu um exponencial crescimento do número de alunos, de professores e de escolas (A. M. Oliveira, 2009, p. 57). Se, à época da revolução, havia menos de 150 escolas no país que ofereciam o Ensino Secundário, atualmente existem mais de 400 (Freitas, 2023, p. 12). Sousa Fernandes (2001a) resume este processo da seguinte forma:

> Em resumo: durante um período de cerca de 200 anos a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar. O Estado abandonou a sua posição de desinteresse ou alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu

> principal promotor e responsável. A educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo educação se identifica frequentemente com educação escolar. (pp. 78-79)

Atualmente o ensino em Portugal é um direito e um dever das crianças que se encontram em idade escolar (Lourenço, 2013, citada por Teixeira, 2021, p. 39). O controlo do Estado está presente na seleção de professores, de diretores, na definição dos cursos, nos processos de avaliação, entre outros (Sousa Fernandes, 2001a, p. 76). Deste modo, é indispensável falar em política, quando se aborda a temática do abandono escolar. Benavente et al. (1994), referindo-se às razões de abandono, mencionam que

> [e]xiste uma enorme distância entre a descrição de razões visíveis e a compreensão de como se vão construindo essas razões. Como se constrói a falta de confiança em si? E a ausência de ambições escolares? Se os constrangimentos sociais constituem outros tantos fatalismos, então o prolongamento da escolaridade obrigatória para todos não tem qualquer sentido. Se tais constrangimentos podem ser tidos em conta e (pelo menos parcialmente) ultrapassados, então o abandono escolar é uma questão de responsabilidade política, social e institucional que interroga as políticas sociais (e as práticas escolares). (p. 30)

Algumas decisões políticas podem ter impacto no abandono escolar. É o caso do investimento na educação. Segundo Rumberger e Lim (2008, p. 58)[14] existem vários estudos que avaliam o efeito das despesas por aluno, dos salários dos professores e do número de alunos por professor no abandono e nas taxas de conclusão. Em geral, poucos estudos encontraram efeitos significativos do impacto destes indicadores na eficácia da escola (p. 58) à exceção da dimensão das turmas – segundo a revisão de literatura realizada pelos autores, as turmas pequenas têm impacto nas taxas de conclusão e no sucesso escolar (p. 59), aspeto também apontado por Sousa Fernandes (2001b, p. 198). No entanto, acautela-se que, baseado em estudos que encontraram poucos, ou nenhuns impactos positivos em pertencer a turmas mais pequenas no sucesso escolar dos alunos, Freitas (2023) aponta que "[a] redução do número de alunos por turma não deve ser vista como uma solução universal para todas as escolas" (p. 42). A título de exemplo, o autor refere que, uma vez que esta medida pode criar a necessidade de contratação de professores com poucas qualificações, pode eliminar o potencial efeito benéfico da redução do tamanho de turmas (p. 42).

Apesar de Rumberger e Lim (2008), no âmbito do investimento na educação, apenas destacarem o impacto do tamanho das turmas nas taxas de conclusão dos alunos (p. 58), mais recentemente os resultados do projeto PISA 2022 sugerem que, de facto, há uma relação positiva entre o investimento

[14] Rumberger e Lim (2008) apresentam estes fatores nas razões escolares.

geral na educação e a *performance* média dos alunos até um limiar de 75 000 dólares americanos nas despesas acumuladas por aluno dos 6 aos 15 anos. Ou seja, em alguns países que investem mais do que este valor por aluno, não se verifica uma relação entre o investimento extra e a *performance* dos alunos (OECD, 2023, p. 4).

O investimento na educação pode também ter impacto na qualidade das instalações escolares e nos recursos disponibilizados pela escola. Segundo Canavarro (2007)[15] as deficiências das instalações escolares poderão ser uma causa de abandono (p. 45). Referindo-se às infraestruturas escolares e a outros recursos (e.g., equipamentos), Franco (2008) aponta a sua importância na eficácia escolar no Brasil, no entanto, ressalva que, para que os recursos façam diferença, têm que ser utilizados de modo adequado (p. 31).

Para além do investimento financeiro na educação, há outros fatores políticos que podem levar ao abandono escolar. É o caso da estrutura do currículo escolar, nomeadamente a sua extensão, a desarticulação dos programas ou a carga horária (C. F. Aguiar, 2010, p. 30). Para além disso, o abandono pode não partir voluntariamente do aluno, mas ser forçado por políticas (Reschly, 2020a, p. 42) que estipulam que as notas baixas, o absentismo, ou o mau comportamento dos alunos podem levar a suspensões, expulsões ou transferências forçadas de escola (Rumberger & Lim, 2008, p. 60). De acordo com Finn (1989), políticas que excluem os alunos da participação de atividades extracurriculares, ou que atribuem suspensões como consequência das más classificações dos alunos, podem ser contraproducentes dificultando o contacto regular do aluno com o ambiente da escola (pp. 131-132).

A literatura também aponta fatores escolares que podem levar ao abandono, e que, no âmbito deste estudo, foram enquadrados nas razões políticas. É o caso da falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades; da falta de programas de promoção de competências sociais; do défice formativo dos docentes e de outros agentes educativos (pessoal não docente) em áreas capazes de prevenir o abandono escolar; da falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa (Canavarro, 2007, p. 45); do facto da escola não ter o curso desejado pelos alunos (Barber & McClellan, 1987, p. 266); da continuidade ou descontinuidade dos professores em relação aos mesmos alunos em diferentes anos escolares (Sousa Fernandes, 2001b, p. 198) que pode ser fruto da instabilidade do corpo docente. Esta rotatividade docente parece predominar em escolas de contextos socioeconómicos mais adversos, e o

[15] Canavarro (2007) apresenta este fator nas razões escolares.

seu impacto negativo prende-se com o facto de se perderem "profissionais que conhecem a realidade da escola e as necessidades dos alunos que nela estudam" (Freitas, 2023, p. 64).

A literatura menciona ainda outros fatores relacionados com o meio envolvente que podem estar associados, ainda que indiretamente, a fatores políticos. É o caso da pressão sobre mão-de-obra não qualificada, do meio desfavorecido; da má ligação do meio autárquico, social recreativo e empresarial à escola (Canavarro, 2007, p. 45) e das condições de acessibilidade e de transporte (Barber & McClellan, 1987, p. 266; Canavarro, 2007, p. 45).

3.2. Razões escolares de impacto na permanência e no abandono do ensino geral

Embora as características dos alunos e das famílias possam explicar grande parte da diferença de desempenho académico dos alunos, alguns estudos (citados por Rumberger & Lim, 2008) referem que cerca de 20% desta variabilidade pode ser atribuída às características das escolas frequentadas pelos alunos (pp. 52-53). A escola é um dos contextos de interação mais importantes na vida das crianças e dos adolescentes "podendo fortalecê-los ou enfraquecê-los perante as dificuldades inerentes a essa etapa de desenvolvimento" (Guimarães, 2004, citada por Condessa, 2011, p. 29). Apesar de existirem diversos fatores que podem levar ao abandono escolar, Benavente et al. (1994) referem que uma das causas é muito frequente: "os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados" (p. 27). Segundo os mesmos autores, "[a] escola desengana muitos dos que nela acreditaram como meio para uma vida melhor, destrói as aspirações que estimulou, penaliza muitos daqueles que ganharam um novo direito social: o de aprender mais" (p. 27).

Os estudos que se focam nos fatores escolares afastam-se da orientação de "culpar a vítima pelo problema" (Lee & Burkam, 2003, p. 356), que desresponsabiliza o papel das escolas na permanência dos alunos que não estão a aprender e que vêm de famílias que não conseguem dar tanto apoio à educação dos filhos (p. 24). Segundo Álvares e Estêvão (2012),

> [e]studar e monitorizar o abandono escolar não é, nesta aceção, estudar um fenómeno externo à escola, focado em quem já não a frequenta. O abandono escolar é um processo e uma boa parte dos alunos em abandono escolar precoce encontram-se na escola e não fora dela, vivendo situações de insucesso reiterado, procurando aproveitar o que na escola mais apreciam, distantes de processos de aprendizagem de conteúdos formais. Combater o abandono escolar é assim também tarefa das escolas, que terão de ensinar mesmo quem (já) não quer (ou pensa não conseguir) aprender. (p. 4)

Há várias características escolares, cuja influência no desempenho dos alunos e no abandono escolar tem sido estudada, nomeadamente: 1. as características estruturais (localização, tamanho e natureza da escola); 2. a constituição social da escola, 3. o ambiente e as práticas pedagógicas.

3.2.1. Características estruturais (localização, tamanho e natureza da escola)

Tem havido debate na comunidade académica sobre o impacto das características estruturais, como a localização da escola, o tamanho da escola e a natureza (pública ou privada) no desempenho escolar (Lee & Burkam, 2003, pp. 360–361; Rumberger & Lim, 2008, p. 55). Benavente et al. (1994), referem que há estudos que mencionam que as periferias urbanas e as zonas rurais são as mais atingidas pelo abandono escolar (p. 29). No entanto, Rumberger e Lim (2008) acautelam que os resultados têm sido mistos no que diz respeito à localização e ao tamanho da escola (p. 56). Por um lado, a literatura aponta que escolas com menos de 750 alunos oferecem um melhor ambiente educacional para a aprendizagem e que os professores destas escolas assumem uma responsabilidade pessoal maior pela aprendizagem dos alunos (Lee & Loeb, 2000, citadas por Lee & Burkam, 2003, pp. 9–10). Por outro lado, outros estudos indicaram que os alunos que frequentam escolas maiores têm menor probabilidade de desistir (e.g., Rumberger & Thomas, 2000, citados por Rumberger & Lim, 2008, p. 56).

Quanto à natureza das escolas, a maioria dos estudos estrangeiros que compararam o abandono escolar das escolas públicas com o abandono das escolas privadas, ou que compararam o abandono das escolas públicas com o abandono das escolas católicas não encontraram qualquer relação no Ensino Médio ("Middle School"); no entanto, no Ensino Secundário alguns estudos indicam que a taxa de abandono é menor nas escolas privadas católicas (e.g., Rumberger & Thomas, 2000, citados por Rumberger & Lim, 2008, p. 57).

3.2.2. Constituição social da escola

Rumberger e Lim (2008) mencionam vários indicadores associados à constituição social da escola que têm efeito direto no abandono escolar: o nível socioeconómico, o número de alunos em risco (alunos com resultados escolares mais baixos, com problemas disciplinares, que faltam às aulas ou que reprovaram), a proporção de alunos que pertence a minorias linguísticas ou raciais, a proporção de alunos que mudaram de escola ou de residência e a proporção de alunos provenientes de famílias biparentais (p. 54). No entanto, os autores também apontam estudos que referem que a composição social pode ter apenas um efeito indireto nas taxas de abandono, através da sua associação com outras

características escolares que têm efeitos diretos nas taxas de abandono e nas taxas de conclusão (p. 55).

3.2.3. Ambiente e práticas pedagógicas

Apesar de ser difícil as direções das escolas públicas terem controlo sobre variáveis como a constituição social das suas escolas, o seu tamanho e a sua localização, elas conseguem controlar a sua gestão, as práticas pedagógicas e o ambiente que criam, o qual pode ser determinante na qualidade da experiência escolar (C. F. Aguiar, 2010, p. 18; Silva, 2010, p. 30). O clima da escola é essencial para a qualidade de vida e para a produtividade dos professores e dos alunos – "um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido" (A. Pinto, 2004, p. 38).

As relações sociais entre os alunos, pais, professores e administradores podem ser essenciais para proporcionar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos (Rumberger & Lim, 2008, p. 60). A relação entre professor-aluno está associada não só ao envolvimento dos alunos, mas também à sua persistência (Noble et al., 2020, p. 1), ao seu sucesso (ou insucesso) e, consequentemente, à sua permanência ou abandono (Barber & McClellan, 1987, p. 266; Simões et al., 2008, p. 136; Noble et al., 2020, p. 2). Em escolas pequenas ou médias, há uma menor probabilidade de abandono e uma maior probabilidade de permanência quando a relação entre os professores e os alunos (na perceção dos alunos) é positiva (Lee & Burkam, 2003, pp. 382–383). As atitudes do professor face ao aluno são essenciais para a construção de um bom ambiente educativo e "irão determinar as condições para que a aprendizagem ocorra, na medida em que o professor influencia as atitudes que os próprios alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem" (Sil, 2004, p. 67) e a sua motivação[16]. O insucesso escolar pode ser diminuído com atitudes do professor tais como a aceitação da pessoa do aluno, a empatia em relação às suas dificuldades e o encorajamento positivo da sua conduta (Grácio, 1995, citado por Sil, 2004, pp. 59–60).

A sensação de insegurança na escola, um clima disciplinar pobre (Rumberger & Lim, 2008, p. 61), a inconsistência e a falta de clareza de regras e as suspensões frequentes (Jorge, 2007, p. 3) aumentam a probabilidade de abandono. Segundo C. F. Aguiar (2010),

> [a] gestão da disciplina na sala de aula, a criação de expectativas positivas ou negativas sobre os alunos, os métodos de ensino, os recursos didácticos, técnicas de comunicação adequadas às características da turma

[16] A temática da motivação será abordada com mais detalhe no subcapítulo "Razões individuais de impacto na permanência ou abandono do ensino geral".

> ou de cada aluno, fazem parte de um vasto leque de causas que podem directa ou indirectamente influenciar a relação pedagógica e os resultados escolares dos alunos e contribuir para o sucesso escolar. (p. 19)

É essencial não só que os professores conheçam várias metodologias de ensino, mas também que se adaptem à heterogeneidade dos públicos escolares (C. F. Aguiar, 2010, p. 19). De acordo com Benavente et al. (1994),

> [a] instituição escolar, na sua actividade sistemática de difusão e imposição de saberes, valores e pautas de comportamento normalizadas, demonstra grande dificuldade em lidar com os variados públicos que acolhe. A proximidade ou distância que os jovens possuem à partida face a esses códigos, implica experiências e resultados diferentes no decorrer do processo de aprendizagem. Assim, uma experiência sistemática de sucesso ou insucesso, a maior ou menor capacidade de dialogar com professores, se não em pé de igualdade pelo menos sem se sentir inferiorizado, o encontrar de interlocutores interessados nas suas dúvidas, contribui, sem dúvida, para uma maior ou menor adesão e sentimento de auto-confiança. (p. 101)

A literatura aponta também que a responsabilidade coletiva dos docentes sobre os resultados dos alunos e que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor contribuem para a eficácia escolar (Franco, 2008, p. 31). Escolas com uma maior taxa de permanência tendencialmente não têm muitos alunos, têm políticas disciplinares justas, têm professores atenciosos, com expectativas elevadas e promovem oportunidades de participação significativas (Christenson & Thurlow, 2004, p. 37). Pelo contrário, o absentismo docente tem efeito regressivo na eficácia da escola (p. 32).

A literatura menciona ainda como potenciais causas de abandono: a falta de mecanismos de deteção precoce de casos de risco de abandono escolar; a reduzida atenção às passagens entre os ciclos de estudos; o baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos estudantes em risco de abandono escolar; a reduzida ligação da escola à família; a "incapacidade da Escola actuar como promotora da resiliência educacional; o défice de autonomia na gestão e funcionamento quotidiano da Escola" (Canavarro, 2007, p. 45), os professores serem pouco motivantes e não terem empatia (Benavente et al., 1994, p. 30).

3.3. Influência de família ou amigos na permanência e no abandono do ensino geral

O *background* familiar tem sido reconhecido como sendo o contributo mais importante para o sucesso escolar (Rumberger, 2001, p. 11; Rumberger & Lim, 2008, p. 44). Os fatores familiares podem ser organizados em três temas: 1. o agregado familiar; 2. o nível socioeconómico da família e o nível de escolaridade dos pais; 3. o ambiente familiar, as expectativas, o apoio e o envolvimento parental.

3.3.1. Agregado familiar

O agregado familiar quando associado a outras características familiares como os recursos financeiros, pode afetar o desenvolvimento físico, social e cognitivo da criança[17] (p. 45). Há várias evidências que apontam que a probabilidade de desistência é maior em agregados familiares maiores (Rumberger, 2001, p. 11; Rumberger & Lim, 2008, p. 47; Simões et al., 2008, p. 148). Mais de metade das investigações analisadas por Rumberger e Lim (2008) assinalam que alunos de famílias biparentais apresentam menores taxa de abandono e taxas de conclusão mais altas (p. 45).

3.3.2. Nível socioeconómico da família e nível de escolaridade dos pais

A literatura sugere que alunos de famílias com um nível socioeconómico mais elevado têm uma maior probabilidade de permanecer na escola (Rumberger & Lim, 2008, p. 48). Os recursos financeiros podem proporcionar a possibilidade de os alunos acederem a melhores escolas e possibilitar o investimento em materiais (como livros, ou computadores), ou em explicações (p. 48).

Por outro lado, a literatura refere que os alunos que abandonam a escola são frequentemente oriundos de famílias com baixos rendimentos e com dificuldades financeiras (Barber & McClellan, 1987, p. 266; É. Almeida & Santos, 1990, p. 81; Jorge, 2007, p. 2). A pobreza é um dos preditores mais consistentes de problemas no desenvolvimento das crianças e no rendimento escolar (Pérez-Diaz et al., 2001, citados por Miranda et al., 2012, p. 2), os quais podem gerar a inadaptação à escola e o abandono escolar precoce (Silva, 2010, pp. 29, 34). A pobreza favorece na criança o desenvolvimento de uma baixa autoestima (associada a sentimentos de insegurança, falta de controlo emocional, baixa tolerância à frustração, entre outros), tornando-se estas crianças vulneráveis à exibição de comportamentos desajustados, intensificando-se o risco de abandono escolar (Ferrão et al., 2000, citados por Silva, 2010, p. 29). Para além disso, a necessidade de os alunos arranjarem emprego para poderem subsistir (o aluno ter que ajudar a sustentar a família, ou ter contraído responsabilidades familiares) também é apontada como causa de abandono (Sousa, 2003a, p. 36).

Relativamente à relação entre a educação dos pais e o abandono escolar, dos 102 estudos analisados por Rumberger e Lim (2008) sobre este assunto, cerca de dois terços (n=67) indicaram que um maior nível académico dos pais estava associado a uma menor taxa de abandono (pp. 48-49). A baixa

[17] Por exemplo, as famílias monoparentais geralmente têm menor rendimento financeiro e a supervisão dos pais geralmente é menor em comparação com famílias biparentais (Rumberger & Lim, 2008, p. 45; C. F. Aguiar, 2010, p. 28).

escolaridade dos progenitores é apontada frequentemente como uma característica dos potenciais desistentes (Janosz et al., 1997, p. 734). Em várias culturas foi observado que pais que apresentam um maior nível de habilitações académicas, para além de investirem mais na vida escolar dos seus educandos, acompanham-nos quando estes apresentam dificuldades na aprendizagem (Miranda et al., 2012, p. 2). Pais com melhor formação académica

> facilitam deliberadamente o desenvolvimento cognitivo e a autonomia das crianças, favorecem a sua autoestima, incentivam o esforço e os métodos de estudo, ajudam a fixar metas escolares, a apresentar atribuições causais apropriadas na explicação dos resultados acadêmicos e a desenvolver uma motivação intrínseca. (p. 2)

Em Portugal os alunos que conseguem chegar ao Ensino Superior pertencem, em média, a contextos socioeconómicos mais favorecidos e têm pais com uma escolaridade mais alta:

> Nas escolas públicas, à saída do 3º ciclo, o filho de uma mãe sem o ensino superior tem mais de 30% de probabilidade de obter uma nota negativa no exame final de português de 9º ano, enquanto para o filho de uma mãe com o ensino superior, esta probabilidade é de menos de 15%. Enquanto no ensino básico só um em cada cinco alunos tem uma mãe com o ensino superior, já no ensino público universitário esta percentagem aumenta para o dobro. (Freitas, 2023, pp. 12–13)

3.3.3. Ambiente familiar, expectativas, apoio e envolvimento parental

O ambiente físico e relacional de uma família pode influenciar o percurso escolar dos alunos, uma vez que estes "dependem das famílias, em primeira instância, para garantir as condições de estudo e a estabilidade material e emocional propícias ao desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que, sem dúvida, se reflectem no sucesso escolar e educativo" (C. F. Aguiar, 2010, p. 15). As interações no seio familiar são essenciais no desenvolvimento da criança, tendo um impacto grande no seu equilíbrio emocional (C. F. Aguiar, 2010, p. 16). O ambiente familiar negativo, caracterizado, por exemplo, por pouco diálogo (Benavente et al., 1994, p. 30), por uma comunicação desajustada, por conflitos familiares, pelo alcoolismo e/ou por maus-tratos, pode ter impacto no insucesso do aluno afetando "o desenvolvimento intelectual da criança e a sua motivação básica para a aprendizagem na escola" (Amado & Freire, 2002, citados por Silva, 2010, p. 28) e, consequentemente, pode levar ao abandono escolar. O divórcio dos pais, a separação do aluno da sua família, a morte de um familiar (Nelson, 1985, citado por Sousa, 2003a, p. 37), ou o facto dos pais obrigarem os filhos a desistir da escola (Barber & McClellan, 1987, p. 266) também podem ser causas de abandono escolar.

A história familiar de abandono escolar também parece ser importante (Canavarro, 2007, p. 45). Há evidências que os alunos com irmãos que já abandonaram a escola apresentam uma maior tendência para desistir da escola (Rumberger & Lim, 2008, p. 52; Brown & Rodrigues, 2009, citados por C. F. Aguiar, 2010, p. 28).

Quanto às expectativas dos pais relativamente à educação dos filhos, a maioria dos estudos sobre esta temática indica que quanto maiores forem estas expectativas, menor a taxa de abandono e maior a taxa de conclusão dos estudos (Rumberger & Lim, 2008, p. 50; Silva, 2010, p. 30). Por outro lado, as baixas expectativas dos pais (Jorge, 2007, p. 2) e o défice de atitudes positivas da família relativamente à escola (Canavarro, 2007, p. 45) estão associadas ao abandono escolar. As expectativas dos pais relativamente ao desempenho dos alunos refletem-se na sua autoestima e na sua motivação académica (Gonzalez-Pienda et al., 2002, citados por Miranda et al., 2012, p. 2).

As práticas familiares como a supervisão, ajuda ou monitorização do trabalho de casa também podem ter impacto no sucesso académico dos alunos (Jorge, 2007, p. 2; Rumberger & Lim, 2008, p. 50; Silva, 2010, p. 30). Os alunos que recebem mais apoio dos pais desenvolvem uma maior autoestima em relação à escola e ajustam-se melhor psicologicamente (Silva, 2010, p. 30). Pelo contrário, a falta de apoio ou envolvimento familiar e o desinteresse pelo trabalho escolar associam-se ao desempenho dos alunos e, consequentemente, podem ter influência no abandono (C. F. Aguiar, 2010, p. 28; Silva, 2010, p. 30).

O envolvimento dos pais na escola produz efeitos positivos na criança (C. F. Aguiar, 2010, p. 16). A comunicação com a escola, a participação dos pais em reuniões e nas atividades da escola também parece ter influência nas taxas de abandono (Rumberger & Lim, 2008, p. 50; Silva, 2010, p. 30). Pelo contrário, o baixo envolvimento parental na escola e nas atividades educativas é apontado como fator de abandono (Canavarro, 2007, p. 45; Jorge, 2007, p. 2).

3.3.4. Influência da comunidade e dos pares

A literatura menciona que o facto de a comunidade oferecer oportunidades de emprego para alunos que abandonam a escola, pode aumentar as taxas de abandono (Rumberger & Lim, 2008, p. 65). O facto de os alunos viverem num contexto que os atrai precocemente para o mundo do trabalho é um fator de risco, mesmo que a família não necessite dessa ajuda (É. Almeida & Santos, 1990, p. 81).

Os pares têm influência nos comportamentos académicos e sociais das crianças e dos adolescentes, podendo afetar a sua permanência ou o afastamento da escola (Rumberger & Lim, 2008, p. 31; Silva, 2010, p. 34). As "más companhias", associadas a condições de vida degradantes, podem levar as crianças a adotar comportamentos de risco, como a delinquência (Amado & Freire, 2002, citados por Silva, 2010, p. 34). Da mesma forma, ter "amigos com comportamentos desviantes"[18], ou que já tenham abandonado a escola aumenta a probabilidade do abandono escolar (Rumberger & Lim, 2008, pp. 31–32).

Para além disso, os problemas com colegas (Barber & McClellan, 1987, p. 266), ou as dificuldades de integração na escola (É. Almeida & Santos, 1990, p. 81) também são apontados como causas de abandono escolar.

3.4. Razões individuais de impacto na permanência e no abandono do ensino geral

As explicações mais comuns para o abandono escolar focam-se nas características individuais dos alunos (Lee & Burkam, 2003, p. 353). As razões individuais que podem levar ao abandono escolar serão organizadas nos seguintes tópicos: 1. o rendimento escolar (desempenho académico e retenções); 2. as características dos alunos (incluindo crenças, valores e atitudes e comportamentos); 3. a motivação para a aprendizagem.

3.4.1. Rendimento escolar (desempenho académico e retenções)

Um dos fatores que Rumberger e Lim (2008, pp. 19–24) apontam como sendo um preditor de abandono escolar é o rendimento escolar (pp. 19-24). O desempenho académico é frequentemente avaliado a partir das classificações obtidas nos testes, ou no final do ano letivo, havendo algumas evidências que melhores notas reduzem o risco de abandono escolar. Ressalva-se, no entanto, que as notas finais parecem ser um preditor mais consistente do que as notas dos testes, uma vez que, como refletem o desempenho do aluno ao longo do ano, são mais robustas (p. 19).

As situações mais frequentes de abandono escolares estão associadas a classificações baixas (Barber & McClellan, 1987, p. 266; Janosz et al., 1997, p. 752) e a fracassos e a repetências (Benavente et al., 1994, p. 27; Jorge, 2007, p. 2). A retenção é, por esse motivo, um preditor consistente do abandono escolar (Canavarro, 2004, p. 49; Rumberger & Lim, 2008, p. 21); no entanto, não estabelece uma

[18] No original: "deviant friends".

relação causal (Rumberger & Lim, 2008, p. 22). Alunos mais velhos (que possivelmente reprovaram em anos anteriores) têm uma maior probabilidade de abandonar os estudos (p. 23).

É importante também salientar que as experiências passadas do aluno podem condicionar o seu sucesso. Um percurso escolar marcado por momentos de insucesso desencadeia sentimentos de incapacidade e de fracasso e pode ser traumático para a criança (Amado, 2001, citado por Silva, 2010, p. 27).

3.4.1.1. Insucesso escolar

O abandono escolar ocorre abundantemente em alunos com uma história de insucesso escolar (Benavente et al., 1994, p. 129). Apesar de haver uma ligação entre os dois fenómenos, os dois conceitos não representam a mesma coisa (C. F. Aguiar, 2010, p. 25). Se vulgarmente o conceito de insucesso é associado a indicadores do fracasso escolar, como é o caso das "reprovações, abandonos, repetências, atrasos, dificuldades de aprendizagem, retenções" (Sil, 2004, p. 19), este termo, na opinião de Sil (2004) é

> mais abrangente e representativo de diferentes realidades e de diferentes percepções, conforme seja utilizado pelos alunos, pelos pais ou pelos professores (Nontagner, 1998), assumindo configurações diversas consoante o sistema educativo em análise e as respectivas práticas de avaliação e certificação dos alunos. (pp. 19-20)

Deste modo, pode haver insucesso sempre que algum dos objetivos da educação escolar não é alcançado. Estes objetivos podem ir além da aquisição de competências, de conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades, incluindo, por exemplo, o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno e a socialização (Sousa Fernandes, 2001b, p. 187).

O conceito de insucesso varia de país para país (Sousa, 2003a, p. 31). Em Portugal o insucesso escolar é entendido "como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos" (EURYDICE, 1995, citado por Sil, 2004, p. 20).

Apesar de, no âmbito deste enquadramento teórico, se ter colocado o subcapítulo relativo ao "Insucesso escolar" nos fatores individuais, este fenómeno está relacionado com uma diversidade de causas que podem estar associadas ao aluno, ao meio social e à instituição escolar (Sil, 2004, p. 21).

As primeiras teorias explicativas do insucesso dos alunos atribuíam-no aos dotes (dons) individuais e às diferentes capacidades cognitivas dos alunos, às suas aptidões inatas e os seus resultados escolares

(Benavente et al., 1994, p. 16; Lopes, 2004, p. 13; Sil, 2004, p. 21; A. M. Oliveira, 2009, p. 35). A falta de aptidão podia ser categorizada pela sua origem psicossomática (alunos deficientes) ou pela sua origem intelectual - determinada através de quocientes de inteligência (Sousa Fernandes, 2001b, p. 189). Segundo Sil (2004),

> a visão do indivíduo tal como é apresentada pela 'teoria dos dotes' ao veicular a ideia de criança dotada ou não dotada, perdeu, hoje em dia, todo o seu crédito entre a comunidade científica, embora ainda permaneça bem viva em certas mentalidades (p. 23)

Seguiu-se a teoria do *handicap* sociocultural (Benavente et al., 1994, p. 16; Lopes, 2004, p. 13; Sil, 2004, p. 23; A. M. Oliveira, 2009, p. 35), no final da década de 1960, que justifica o insucesso a partir da origem social de um aluno, pressupondo que uma criança proveniente de um meio social desfavorecido não dispõe de bases culturais necessárias (bases que o ambiente familiar não propicia) para obter o sucesso escolar (Sil, 2004, p. 24; A. M. Oliveira, 2009, p. 36). Deste modo, esta criança acede à educação escolar numa situação de desvantagem (Sousa Fernandes, 2001b, p. 189). Esta teoria continuava a atribuir ao aluno e à sua família a responsabilidade principal pelo insucesso escolar. No entanto, como o *handicap* não era visto como sendo hereditário, os investigadores começaram a interessar-se pelo papel da escola enquanto instituição social, levando ao desenvolvimento de vários estudos que se estruturaram em duas perspetivas: na escola como um local onde se podem assegurar igualdades de aprendizagem; na escola que, segundo as teorias da reprodução, seria reprodutora das desigualdades (Sil, 2004, pp. 24–25).

A partir dos anos 1970 surgiram explicações para o insucesso de carácter socioinstitucional (Benavente et al., 1994, p. 17; Lopes, 2004, p. 13; A. M. Oliveira, 2009, p. 35) que colocaram o foco no papel ativo da escola na produção do sucesso ou insucesso escolar dos alunos (Sil, 2004, p. 29), de modo a permitir uma verdadeira igualdade de oportunidades de sucesso (A. M. Oliveira, 2009, p. 36). Passou a ser importante refletir-se sobre

> a avaliação dos alunos, a colocação dos professores, ou a falta de equipamentos e ou infra-estruturas, a inexistência de uma efectiva abertura da escola à comunidade ou ainda à análise das políticas educativas e de ensino e às realidades sociais. (Sil, 2004, pp. 29–30)

Segundo Sousa Fernandes (2001b), há uma tendência reducionista nas várias conceções da origem do insucesso (p. 191). A questão de saber se o fracasso escolar é o fracasso do aluno ou é o fracasso da escola ainda divide as opiniões dos diversos intervenientes educativos (Sil, 2004, pp. 32–33). Sobre este assunto, Sil (2004) refere o seguinte:

> Com efeito, tem sentido falar do aluno como agente responsável do seu desenvolvimento pessoal e social, tal como tem sentido exigir que o sistema escolar, que a escola enquanto instituição socioeducativa, seja uma escola de vida (Rosa, 1997), promotora da integralidade da pessoa que é o aluno, mais do que um armazém onde se transaccionam conhecimentos. (p. 35)

3.4.2. Características dos alunos

Ao nível demográfico, há estudos internacionais que apontam que as taxas de abandono são mais altas em populações negras, hispânicas e nativas do que em populações brancas e asiáticas; mais altas nos alunos que nascem no estrangeiro do que nos alunos que nasceram no país, mais altas nos rapazes do que nas raparigas (Laird et al., 2007, citados por Rumberger & Lim, 2008, p. 37), sendo que este último aspeto também é apontado pela literatura portuguesa (Jorge, 2007, p. 2). No entanto, estas diferenças podem estar relacionadas com outras características dos alunos, das suas famílias, das escolas ou das comunidades em que estão inseridos (Rumberger & Lim, 2008, p. 37).

A boa ou má saúde física e mental também pode ser uma causa do abandono escolar (Barber & McClellan, 1987, p. 266; É. Almeida & Santos, 1990, p. 81; Canavarro, 2007, p. 45; Rumberger & Lim, 2008, p. 41; C. F. Aguiar, 2010, p. 31). Alunos com deficiência apresentam taxas de abandono altas (Rumberger & Lim, 2008, p. 41). Ao nível psicológico, a literatura menciona o isolamento social, os comportamentos antissociais, a ansiedade (Fortin & Picard, 1999, pp. 369–370; Jorge, 2007, p. 2), os problemas depressivos, a baixa autoestima (Canavarro, 2007, p. 45), a autoperceção negativa, a menor autoconfiança (Janosz et al., 1997, p. 735), a repressão emocional, a presença de traços neuróticos (p. 752) e a não resiliência[19] (Canavarro, 2007, p. 45) como razões de abandono.

A literatura aponta ainda outros fatores individuas que são fatores de risco, ou causas de abandono escolar, nomeadamente a falta de interesse (Barber & McClellan, 1987, p. 266; Jorge, 2007, p. 2), o aborrecimento, o facto dos alunos não gostarem do curso (Barber & McClellan, 1987, p. 266), não gostarem das disciplinas (Jarjoura, 1993, citado por C. F. Aguiar, 2010, p. 30), a vontade própria, estarem cansados de estudar, quererem ser independentes, terem dificuldade em ingressar no Ensino Superior (Jorge, 2007, p. 2), terem um nível etário desfasado do seu nível académico (É. Almeida & Santos, 1990, p. 80), terem outras atividades pelas quais se interessam e que não conseguem conciliar com o estudo (p. 81), não gostarem de disciplina e de regras, alistarem-se no serviço militar, já terem

[19] Ressalva-se, no entanto, que "risco e resiliência não são características de uma criança, família ou Escola, mas características de um processo envolvendo a interacção desses sistemas" (Pianta & Walsh, 1998, citados por Canavarro, 2007, p. 19).

atingido os seus objetivos educacionais (Barber & McClellan, 1987, p. 266) e terem fracas ambições escolares (Benavente et al., 1994, p. 30).

Alunos que abandonam os estudos precocemente muitas vezes revelam dificuldades de aprendizagem (Fortin & Picard, 1999, p. 370; Canavarro, 2007, p. 45; Jorge, 2007, p. 2; C. F. Aguiar, 2010, p. 31), sendo, de acordo com Jorge (2007), a variável mais importante no âmbito cognitivo que contribui para o abandono escolar (p. 2).

3.4.2.1. Crenças, valores e atitudes

O sucesso escolar dos alunos está significativamente associado às suas características motivacionais (Miranda et al., 2012, p. 2). Segundo Rumberger e Lim (2008, p. 34), as crenças valores e atitudes (que incluem a motivação, o gosto, os objetivos e a autoperceção dos alunos sobre as suas capacidades) relacionam-se com o comportamento dos alunos e com o seu desempenho escolar. No entanto, os autores salientam que há pouca investigação que associa diretamente as crenças, os valores e as atitudes dos alunos ao abandono escolar (p. 34).

De acordo com Jorge (2007), "[n]o âmbito emocional, os estudantes de risco têm falta de interesse pela escola, não valorizam o sucesso académico, nem os valores da escola" (p. 2). Para serem bem-sucedidos na escola, os alunos têm que a valorizar, acreditando que esta vai ser importante para atingirem os seus objetivos a curto e a longo prazo (Rumberger & Lim, 2008, p. 35). Segundo Dubet (2001, citado por Canavarro, 2007, pp. 31-36) há três atribuições de sentido relacionadas com a escola: 1. a utilidade (obtenção de um diploma que facilita a transição ou a integração no mercado de trabalho); 2. a integração (ligação que os alunos têm com a escola e a forma como os alunos a entendem e vivem como ambiente de acolhimento); 3. a vocação (a concretização dos gostos e aspirações individuais). Relativamente à vocação, Canavarro (2007) refere:

> A valorização de determinadas disciplinas e de determinados percursos é muito clara na Escola (sobretudo o nosso sistema de ensino). E esta valorização pode desvirtuar a concretização da vocação e limitar perspectivas de futuro na Escola (a Escola que pouco oferece; que só oferece mais do mesmo; ou que não oferece, por muito que se trabalhe, o que se gostaria).
>
> Mais do que oferecer meios para a satisfação potencial dos motivos e vocações dos alunos, a escola deverá permitir-lhes também explorar e desenvolver essas mesmas vocações, através de serviços de desenvolvimento de carreira e de orientação vocacional, que se considera terem um papel primário para o sucesso dos alunos na transição escola-trabalho. (p. 35)

No que diz respeito aos objetivos dos alunos, a literatura sobre o abandono escolar tem-se focado principalmente nas expectativas educacionais[20], nomeadamente, até que nível os alunos acham que conseguem chegar. A maioria dos estudos indica que, quanto maior forem as expectativas dos alunos, menor é a taxa de abandono (Rumberger & Lim, 2008, p. 35).

Para serem bem-sucedidos os alunos têm que acreditar que podem atingir esse sucesso. A perceção dos alunos sobre as suas capacidades é um importante percussor do envolvimento do aluno (NRC[21], 2004, citado por Rumberger & Lim, 2008, p. 36). Para além da relevância do autoconceito, é referida pela literatura a importância do *locus* de controlo, isto é, se os alunos acreditam que têm ou não controlo do seu destino – por outras palavras, se acreditam que o controlo é interno ou externo, respetivamente. Apenas 3 de 22 estudos analisados por Rumberger e Lim (2008) mostraram haver uma relação significativa entre o abandono e um *locus* de controlo externo (p. 36).

O impacto da motivação na aprendizagem (e consequentemente na permanência ou no abandono dos alunos) será abordado com maior profundidade no subcapítulo 3.4.3.

3.4.2.2. Comportamentos

Há vários comportamentos que ocorrem na escola e fora dela que têm sido associados ao abandono escolar (Rumberger & Lim, 2008, p. 24). É o caso do envolvimento dos alunos e do "comportamento desviante"[22]. Christenson, Reschly e Wylie (2012, citadas por Reschly, 2020a) definem o conceito de envolvimento[23] da seguinte forma:

> O envolvimento dos alunos refere-se à participação ativa dos alunos em atividades académicas e extracurriculares ou relacionadas com a escola, bem como ao compromisso com os objetivos educacionais e com a aprendizagem. Os alunos envolvidos consideram a aprendizagem é significativa e investem na sua aprendizagem e no seu futuro. Trata-se de um conceito multidimensional que consiste em subtipos comportamentais (incluindo académicos), cognitivos e afetivos. O envolvimento dos alunos impulsiona a

[20] No original: "educational expectations".

[21] National Research Council, Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn

[22] No original: "deviant behaviours". Rumberger e Lim (2008, p. 24) acrescentam em "Comportamentos" os cursos frequentados pelos alunos e pelos pares. No entanto, no âmbito deste enquadramento teórico a informação sobre os cursos foi integrada nas razões escolares e a informação sobre os pares na influência de família ou amigos.

[23] Poderão ser consultados vários indicadores de envolvimento em Reschly (2020a, pp. 47–48); indicadores de envolvimento académico em Reschly (2020b, p. 93), indicadores de envolvimento comportamentais em King (2020, p. 135), indicadores de envolvimento afetivo em Cook et al. (2020, pp. 211–212) e indicadores de envolvimento cognitivo em Pohl (2020, pp. 256–257).

> aprendizagem, requer energia e esforço, é afetado por múltiplas influências contextuais e pode ser alcançado por todos os alunos.[24] (p. 45)

Christenson e Thurlow (2004) distinguem o envolvimento académico e o envolvimento comportamental[25] (e.g., a assiduidade, a participação, o número de suspensões, a realização do trabalho de casa) do envolvimento cognitivo e psicológico[26] (indicadores externos como, por exemplo, processar informação, pensar em como aprender, monitorizar o progresso, identificar-se com a escola, ter um sentido de pertença e ligação com a escola e relações positivas com os professores e pares). Ambos são importantes no sucesso académico do aluno (p. 37).

O envolvimento ativo dos alunos nas responsabilidades académicas (como ir às aulas, fazer os trabalhos de casa, exercer esforço) e nos aspetos sociais da escola (como participar em atividades extracurriculares) pode ter impacto no abandono escolar (Rumberger & Lim, 2008, p. 24; King, 2020, p. 140). Enquanto 24 de 35 estudos analisados por Rumberger e Lim (2008) apontaram que elevados níveis de envolvimento reduzem a probabilidade de abandono escolar e aumentam a probabilidade de os alunos completarem os estudos, 11 estudos não encontraram uma relação significativa entre estes dois fenómenos (p. 24). Sabe-se, no entanto, que alunos com elevado nível de absentismo (p. 25), ou que se sentem desvinculados da escola (Janosz et al., 1997, p. 752) têm maior probabilidade de abandonar a escola.

A literatura também indica que o risco de abandono aumenta em alunos que se envolvem em "comportamentos desviantes" dentro ou fora da escola. São exemplos a prática de pequenos delitos, o abuso de substâncias, a gravidez e/ou maternidade na adolescência (Barber & McClellan, 1987, p. 266; Sousa, 2003a, p. 34; Canavarro, 2007, p. 45; Jorge, 2007, p. 2; Rumberger & Lim, 2008, p. 27; C. F. Aguiar, 2010, p. 31), a exibição de comportamentos agressivos e a indisciplina (Barber & McClellan, 1987, p. 266; Sousa, 2003a, p. 32; Canavarro, 2007, p. 45). Estes alunos são menos cooperantes na

[24] No original: "Student engagement refers to the student's active participation in academic and co-curricular or school-related activities, and commitment to educational goals and learning. Engaged students find learning meaningful, and are invested in their learning and future. It is a multidimensional construct that consists of behavioral (including academic), cognitive, and affective subtypes. Student engagement drives learning; requires energy and effort; is affected by multiple contextual influences; and can be achieved fort all learners."

[25] No original: "academic and behavioral engagement".

[26] No original: "cognitive and psychological engagement".

sala de aula tendo tendência para apresentar problemas de comportamento nos primeiros anos de escolaridade (Fortin et al., 2004, citado por Simões et al., 2008, p. 136).

3.4.3. Motivação para a aprendizagem

A motivação tem sido muito estudada na área da psicologia porque está no centro da regulação biológica, cognitiva e social (Ryan & Deci, 2000, p. 69). O conceito de motivação é definido de modo distinto pelos vários autores. Ao nível mais básico, sabe-se que a palavra motivação tem origem no latim "movere" (Wulf & Lewthwaite, 2016, p. 1394), sendo, portanto, o que move o comportamento (Eccles & Wigfield, 2002, p. 110). No entanto, mesmo esta definição simples sugere que as pessoas podem ser movidas para agir por diferentes razões (Ryan & Deci, 2000, p. 69), que podem ser intrínsecas (com um fim em si mesmo) ou extrínsecas – para atingir uma meta (L. Gonçalves, 2010, p. 21). Um dos enquadramentos mais aceites no estudo deste tópico define a motivação em termos de energia que leva um indivíduo a iniciar uma tarefa. A motivação tem impacto no envolvimento, no nível de empenho necessário para persistir numa tarefa e na resiliência necessária para lidar com fracassos e contratempos (Wentzel & Wigfield, 2009, citados por A. Oliveira et al., 2021, p. 105). A motivação é, portanto, o que impele a atividade "dirigindo-a para certos fins e prologando-a enquanto esses fins não sejam atingidos" (Lévy-Leboyer, 1994, citado por L. Gonçalves, 2010, p. 22); é "responsável pelo início, manutenção e/ou término de uma dada ação" (Barrera, 2010, p. 160).

A motivação tem um papel importante não só em diversas situações da vida quotidiana nas quais é necessário colocar em ação comportamentos e capacidades desenvolvidas, mas também no contexto académico, no qual é imprescindível para a aprendizagem dos alunos (Barrera, 2010, p. 160). Compreender como motivar os alunos é a chave para serem atingidos os resultados educacionais desejados (Maehr et al., 2002, p. 350).

Apesar de haver vários pontos de vista sobre os processos envolvidos na motivação (Barrera, 2010, p. 160), os investigadores tendencialmente concordam que existem alguns comportamentos que evidenciam que um determinado indivíduo está motivado (Maehr et al., 2002, p. 348). Neste contexto, a investigação tem-se focado em quatro comportamentos observáveis que refletem a qualidade do envolvimento de um determinado aluno numa atividade: 1. a escolha e a preferência (a atenção que um aluno escolhe dar a determinada atividade em detrimento de outra; pode referir-se também a comportamentos duradouros como optar por seguir uma área); 2. a intensidade (o grau de envolvimento de um aluno numa atividade que escolhe realizar, isto é, a ação de tentar arduamente cumprir uma

tarefa); 3. a persistência (por quanto tempo perdura a escolha dos alunos se envolverem numa atividade); 4. a qualidade do investimento, nomeadamente a coragem académica[27], a aplicação de abordagens estratégicas à aprendizagem e o envolvimento crítico e reflexivo numa atividade (pp. 348-349).

Para além dos comportamentos, há também dois fatores psicológicos que estão presentes em quase todas as definições de motivação, nomeadamente as emoções[28] (se o aluno experiencia ansiedade, nervosismo, ou prazer a realizar uma atividade) e a cognição - pensamentos que impactam a motivação e pensamentos que resultam dos vários processos motivacionais, como, por exemplo os sonhos, obsessões e fixações (p. 350).

3.4.3.1. Teorias de motivação

Não é possível sumariar todas as teorias de motivação que já foram propostas (Maehr et al., 2002, p. 350). Na primeira metade do século XX, por "influência dos *instintos* e do *comportamentalismo,* a motivação era concebida como um processo mecânico, no qual as associações entre estímulos e as respostas eram determinadas pelo meio ambiente, sendo os impulsos biologicamente determinados" (L. Gonçalves, 2010, p. 23). Inicialmente surgiram as Teorias das Necessidades[29], que têm sido associadas num primeiro momento a Murray[30], e, mais tarde a McClelland[31] e Atkinson[32] (p. 25). Estas teorias partem do princípio de que os indivíduos são guiados por necessidades internas primárias como a sede ou a fome, que geram energia direcionada para preencher essas mesmas necessidades (Hull, 1943, citado por Maehr et al., 2002, p. 352). De modo a preencher as necessidades internas, os indivíduos têm também necessidades secundárias (e.g., a necessidade de afiliação e a necessidade de desempenho/realização) que os motiva a seguirem determinados cursos de ação (Maehr et al., 2002, p. 353). De acordo com a investigação de McClelland (1985, citado por Maehr et al., 2002) realizada nos anos 80, que teve muita influência nas pesquisas sobre o desempenho escolar, estas necessidades,

[27] No original: "academic venturesomeness".

[28] No original: "affect".

[29] No original: "Need Theories" (Maehr et al., 2002, p. 352), ou "need theory" (Maehr et al., 2002, p. 353). Também designadas "teorias dos incentivos" (L. Gonçalves, 2010, p. 25).

[30] (1893-1988)

[31] (1917-1998)

[32] (1923-2003). Ressalva-se, no entanto, que McClelland e Atkinson, apesar de terem continuado os estudos de Murray, fizeram-no numa linha cognitivista (Rosário, 2005, citado por L. Gonçalves, 2010, p. 25).

assim como a persistência, variam de acordo com a pessoa (p. 353). As Teorias do Reforço[33] também se enquadram nas teorias de motivação mais antigas e assentam na ideia de que as recompensas encorajam e que as punições desencorajam a ação continuada (Maehr et al., 2002, p. 351). No século XX a ideia do reforço foi estudada sistematicamente por Thorndike[34] (nos anos 30) e por Skinner[35] (nos anos 50). De acordo com o comportamentalismo radical de Skinner[36], o reforço é necessário para aprender e para mudar o comportamento (Skinner, 1953, citado por Maehr et al., 2002, p. 351).

Num segundo momento, por contraste com a perspetiva comportamentalista, a perspetiva humanista passou a valorizar fontes intrínsecas de motivação, como a necessidade de autorrealização e de autodeterminação. Nesta perspetiva, para motivar um aluno um professor teria que encorajar o seu sentido de competência, de autoestima e de autonomia (L. Gonçalves, 2010, p. 23). Neste âmbito destaca-se o contributo de Carl Rogers[37] e de Abraham Maslow[38] (p. 27).

Nas décadas de 50 e 60, as teorias de motivação "abdicaram da intenção de tentar explicar o comportamento humano na sua globalidade" (L. Gonçalves, 2010, p. 24). Assim, num terceiro momento, os teóricos consideraram a cognição interna como determinante para o comportamento (Maehr et al., 2002, p. 350). Se no comportamentalismo o conceito chave era o comportamento, o conceito de conhecimento, enquanto organização e representação mental, é a base do cognitivismo (L. Gonçalves, 2010, p. 33): "os processos cognitivos intervêm na relação entre estímulo e resposta explicando ora comportamentos específicos, ora processos psicológicos bem delimitados ou, ainda, o funcionamento comportamental em contextos identificados de realização ou de relação social" (p. 24). Por outras palavras, "[a]s pessoas reagem às suas próprias interpretações dos eventos externos ou internos, em vez de reagirem aos acontecimentos em si" (p. 34). A este momento são associados os investigadores Atkinson e McClelland, já citados anteriormente.

[33] Também designadas "teorias dos incentivos" (L. Gonçalves, 2010, p. 25).

[34] (1874-1949)

[35] (1904-1990)

[36] No original: "radical behaviorism".

[37] (1902-1987)

[38] (1908-1970)

Estas ideias deram origem, num quarto momento, às mais atuais teorias sociocognitivas que enfatizam não só a cognição, mas também as reações do indivíduo ao ambiente (Maehr et al., 2002, p. 350). Assistiu-se a uma mudança de orientação no estudo da motivação e aprendizagem "das abordagens individualistas, que concebem os processos motivacionais como traços de personalidade *(trait specific*), para as abordagens contextualizadas, que realçam a natureza adaptativa *(task specific*) da motivação e aprendizagem dos alunos" (Cordeiro et al., 2009, p. 308).

As teorias sociocognitivas[39] advogam uma inter-relação entre os processos cognitivos de um indivíduo e o contexto social (L. Gonçalves, 2010, p. 37). As diferenças entre elas focam-se essencialmente na importância que dão às diversas variáveis cognitivas e emocionais, e às diversas fontes de motivação, como o ambiente e a própria pessoa (Maehr et al., 2002, p. 351). Uma vez que nenhum destes modelos teóricos de motivação é totalmente completo (nenhum considera os resultados de toda a investigação já realizada no âmbito da motivação), todos os modelos têm limitações (p. 351).

Nos próximos subcapítulos será apresentado um sumário das seguintes teorias:

- Teoria da autoeficácia
- Teoria das atribuições causais
- Teoria da expectativa – valor
- Teoria das metas de realização
- Teorias do autoconceito de inteligência
- Teorias de motivação intrínseca
    - Teoria da autodeterminação
    - Teoria de fluxo

I. Teoria da autoeficácia

O conceito de autoeficácia foi desenvolvido por Bandura[40] no âmbito da sua Teoria Social Cognitiva (Dias, 2018, p. 91). De acordo com esta teoria, o comportamento é o resultado de uma constante interação entre o homem (fatores pessoais – cognições e afetos), o meio (ambiente, circunstâncias ou variáveis

[39] No original: "social cognitive theories" (Maehr et al., 2002, p. 351). Barrera (2010) denomina "teorias cognitivas da motivação" (Barrera, 2010, p. 159).

[40] No domínio educacional, Schunk tem sido o teórico líder e investigador mais relevante no que diz respeito ao papel da autoeficácia no contexto da sala de aula (Maehr et al., 2002, p. 357).

do meio) e o comportamento. A influência relativa que esses três conjuntos de fatores (comportamento, fatores pessoais e meio) interconectados exercem varia de acordo com o sujeito e com as circunstâncias (Bandura, 1978, citado por Cavalcanti, 2009, p. 94). De acordo com esta teoria, a motivação, entendida como a escolha e persistência de comportamentos orientados para objetivos, é concebida como estando relacionada com dois fatores:

- as expectativas dos resultados - crenças que determinados comportamentos vão levar a determinados resultados (Eccles & Wigfield, 2002, p. 111; Maehr et al., 2002, p. 357)
- as crenças de autoeficácia - perceções sobre a capacidade pessoal para executar os comportamentos necessários para alcançar determinados objetivos (Fontaine, 2005, citada por Barrera, 2010, p. 170).

Isto é, uma pessoa pode acreditar que um comportamento vai produzir um resultado, mas não acreditar que consegue ter esse comportamento (Eccles & Wigfield, 2002, p. 111).

De acordo com Bandura (1997) a autoeficácia define-se como "as crenças das pessoas nas suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para se atingir certos resultados"[41] (p. 3). A partir da definição depreende-se que: 1. a autoeficácia inclui a crença das pessoas sobre as suas competências e capacidades para atingir um bom desempenho num determinado domínio; 2. a autoeficácia abrange a capacidade de organizar as ações necessárias para executar uma determinada tarefa, por exemplo, conhecer as estratégias necessárias para a realizar (Lehmann et al., 2007, p. 54); 3. existe um objetivo que serve de referência ao julgamento de autoeficácia. Este é um aspeto essencial uma vez que, perante situações semelhantes, mas com pequenas diferenças ambientais (materiais disponibilizados, tempo estabelecido, etc.), o julgamento da autoeficácia de um sujeito pode variar (Maehr et al., 2002, p. 357). A motivação para uma atividade estará no seu auge quando fortes crenças de autoeficácia são combinadas com uma incerteza moderada sobre os resultados, por exemplo, quando uma pessoa se sente competente, mas desafiada (Bandura, 1989, citado por Hallam, 2006, p. 149).

As crenças de autoeficácia determinam a motivação, as emoções e a ação do indivíduo (Barrera, 2010, p. 170). Elas influenciam as escolhas das pessoas, o esfoço que fazem para atingir um objetivo, a sua perseverança face a obstáculos, a sua resiliência e as reações emocionais (quanto *stress* experienciam)

[41] No original: "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments".

e o grau de concretização (Bandura, 1997, p. 3). Por este motivo, a autoeficácia é importante para qualquer aprendizagem (Barrera, 2010, p. 170) e pode variar de acordo com os vários domínios (Bandura, 1997, p. 36).

A literatura sugere que os alunos com o mesmo nível de competências poderão variar nos resultados escolares de acordo com o seu nível de autoeficácia – alunos com maior autoeficácia têm tendência para ter um melhor desempenho em momentos de avaliação (Hallam, 2006, p. 150; Lehmann et al., 2007, p. 54; Barrera, 2010, p. 171). Esta situação justifica-se porque "a execução de tarefas escolares não exige apenas competência, mas também a capacidade de auto-regulação e controle sobre as próprias emoções e pensamentos negativos" (Barrera, 2010, p. 171). A principal fonte de *stress* não é a situação aversiva, mas a crença na ineficácia pessoal para lidar com ela, isto é, a ausência de perceção de controle sobre a situação (Bandura, 1989, citado por Barrera, 2010, p. 171). Deste modo, as crenças de autoeficácia atuam como mediadoras entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho (Bandura, 1986, citado por Barrera, 2010, p. 171). De acordo com Bandura (1997, citado por Dias, 2018) "a crença das próprias capacidades é melhor preditor daquilo que uma pessoa fará do que as próprias capacidades reais, ou seja, mais importante do que ser efetivamente capaz de um dado comportamento é acreditar que se é capaz..." (p. 91).

Pessoas com confiança nas suas capacidades abordam tarefas difíceis como desafios a serem superados em vez de ameaças a serem evitadas (Bandura, 1994, p. 2). Por outro lado, indivíduos que têm baixas crenças de autoeficácia, evitam situações desafiadoras com receio de não serem suficientemente competentes, o que acaba por limitar as suas possibilidades de desenvolvimento pessoal (Barrera, 2010, p. 170).

A autoeficácia também poderá ter uma influência direta na escolha de carreira (Maehr et al., 2002, p. 358), ou na decisão futura dos alunos continuarem a desenvolver as suas competências numa área (Hackett, 1995, citada por O'Neill & McPherson, 2002, p. 34).

Apesar de lhe ser reconhecida um forte fator motivacional, esta teoria tem alguns limites. Para Schunk e Pajares (2004, citados por Dias, 2018), se os alunos não tiverem as competências necessárias para realizar uma tarefa, não é suficiente acreditarem que são capazes de a realizar (p. 91). Tal como explica Barrera (2010),

> [a]utoavaliações muito otimistas com relação à própria capacidade provavelmente conduzirão a fracassos, com o consequente enfraquecimento da autoeficácia. Por outro lado, mesmo possuindo fortes crenças de

> autoeficácia e a capacidade real para desempenhar certas tarefas, as pessoas não se motivarão a agir, se não valorizarem os resultados finais a serem alcançados, ou se acreditarem que os mesmos dependem mais de fatores externos, que escapam ao seu controle, como a sorte ou a vontade do professor. (p. 174)

As crenças de autoeficácia podem ser desenvolvidas a partir de quatro fontes principais[42]: 1. experiências de êxito; 2. experiências vicárias; 3. persuasão verbal e 4. indicadores de estados fisiológicos (Bandura, 1994, pp. 2–4, 1997, p. 79; Cavalcanti, 2009, p. 101; Barrera, 2010, p. 172).

As experiências de êxito são o fator mais importante no desenvolvimento da autoeficácia, uma vez que, quando o aluno é bem-sucedido, desenvolve a confiança que poderá ter sucesso a realizar tarefas semelhantes no futuro (Bandura, 1994, p. 2).

A segunda forma de fortalecer as crenças de autoeficácia é a partir das experiências vicárias (Bandura, 1994, p. 3), isto é, através de experiências de observação e de imitação de modelos (Barrera, 2010, p. 172). O fenómeno da comparação social que ocorre tanto dentro da própria família (e.g., entre irmãos), como entre colegas, tem um papel essencial para o autoconhecimento da criança (Cavalcanti, 2009, p. 97). Quando um aluno vê outras pessoas que considera serem semelhantes (modelos) a serem bem-sucedidas, acredita que também ele tem a capacidade para dominar essas tarefas (Bandura, 1994, p. 3). O impacto que estas experiências podem ter na autoeficácia é influenciado pela perceção que o indivíduo tem da sua similaridade com o modelo: quanto mais características do modelo forem percecionadas como sendo comuns às do indivíduo, maior será o impacto destas experiências (p. 3). No entanto, esse efeito tende a ser temporário caso o aluno, pouco tempo depois, não tenha uma experiência de êxito (Barrera, 2010, p. 172).

O professor tem igualmente um papel fundamental na construção da autoeficácia da criança, não só através da avaliação que faz do seu desempenho, como através do modo como ensina a criança a enfrentar as várias tarefas de aprendizagem (Cavalcanti, 2009, p. 97). Assim, a comparação social com o desempenho de outros alunos e a interpretação que o professor dá ao sucesso e fracasso do aluno podem conduzir a uma ideia favorável ou desfavorável quanto à capacidade da criança, afetando as suas crenças (p. 97).

[42] No original: “mastery experiences”; “vicarious experiences”; “social persuasion”; e “inferences from somatic and emotional states indicative of personal strengths and vulnerabilities”. Foi usada a tradução de Barrera (2010, p. 172).

A persuasão e o encorajamento verbal do professor, de colegas, dos pais, ou de pessoas nas quais os alunos confiam, pode ser também importante para desenvolver as crenças de autoeficácia do aluno. O encorajamento verbal consiste na comunicação ao aluno que ele possui as capacidades para realizar a tarefa em questão e em evitar, a partir do discurso, gerar dúvidas sobre elas (Bzuneck, 2001, citado por Cavalcanti, 2009, p. 100). Estas informações só serão convincentes se partirem de alguém que tenha credibilidade aos olhos do sujeito, bem como se forem de alguma forma comprovadas pela experiência (Barrera, 2010, p. 172). Isto é, a persuasão pode ter pouco efeito nos alunos, se acompanhada pelo fracasso (Cavalcanti, 2009, p. 100). É mais difícil incutir crenças de autoeficácia através da persuasão verbal do que as destruir (Bandura, 1994, p. 3).

Por fim, as pessoas julgam parcialmente as suas capacidades a partir indicadores de estados fisiológicos (Bandura, 1997, p. 79). Os sintomas de ansiedade, medo e fadiga poderão originar julgamentos de baixa capacidade para enfrentar uma dada situação. Por outro lado, "o humor positivo e o bem-estar aumentam a perceção de eficácia pessoal e de confiança nas próprias capacidades" (Barrera, 2010, p. 172). Deste modo, é importante reduzir as reações ao *stress* e alterar as suas propensões emocionais negativas e interpretações erradas dos seus estados físicos (Bandura, 1994, p. 3).

II. Teoria das atribuições causais

Desenvolvida inicialmente por Heider[43] e tendo atualmente como principal teórico Weiner[44], a teoria das atribuições causais[45] enfatiza a capacidade espontânea do ser humano para refletir sobre os acontecimentos passados, de modo a tirar conclusões para orientar o seu comportamento futuro (Weiner, 1985, p. 549; Barrera, 2010, p. 162). Weiner (1986, 1992, citado por O'Neill & McPherson, 2002, p. 36) acredita que não é o sucesso ou o fracasso que influenciam as expectativas dos alunos sobre o seu desempenho futuro, mas sim a forma como eles os interpretam e explicam – isto é, as causais às quais atribuem o sucesso e o fracasso. As atribuições causais (como a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte), independentemente de corresponderem à realidade, estão associadas a consequências

[43] (1896-1988)

[44] (n. 1935)

[45] Foram encontradas várias traduções do termo inglês "Attribution theory" (Asmus, 1986, p. 262; Eccles & Wigfield, 2002, p. 117; Maehr et al., 2002, p. 358; O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 55), nomeadamente "Teoria da Atribuição Causal" (Barrera, 2010, p. 162; A. C. Cardoso, 2013, p. 85), "Teoria atribucional" (Barrera, 2010, p. 162); "Teoria da Atribuição de Causalidade" (A. C. Cardoso, 2013, p. 85); "Teoria das Atribuições" (J. L. Costa, 2017, p. 16) e "Teoria das atribuições causais" (Dias, 2018, p. 92).

psicológicas (expectativas futuras, autoeficácia e emoções[46]) e comportamentais - escolha, persistência, nível de esforço e desempenho (Maehr et al., 2002, p. 358; Barrera, 2010, p. 163).

As atribuições podem ser organizadas em três dimensões: o *locus,* a estabilidade, e a controlabilidade (Weiner, 1985, p. 549; Eccles & Wigfield, 2002, p. 117; Maehr et al., 2002, p. 258).

A dimensão *locus* de causalidade, indica até que ponto um resultado é atribuído a fatores internos (como a capacidade, o esforço, a atenção, a memória e a ansiedade), ou a fatores externos - como a sorte, o comportamento dos outros, as características da situação ou da tarefa (Weiner, 1985, p. 551; Hallam, 2006, p. 152; Barrera, 2010, p. 163; Dias, 2018, p. 93).

A dimensão estabilidade, indica se as causas variam com o tempo, como o esforço e a sorte, ou se são relativamente estáveis, como a capacidade intelectual[47] e o grau de dificuldade da tarefa (Weiner, 1985, p. 551; Hallam, 2006, p. 152; Barrera, 2010, p. 163; Dias, 2018, p. 93). Esta parece ser uma das dimensões mais importantes a prever as expectativas futuras (Weiner, 1986, citado por Maehr et al., 2002, p. 358): uma pessoa que atribua o sucesso, ou fracasso a uma causa estável esperará um resultado semelhante no futuro, o que faz com se sinta confiante, ou desanimada. A partir dessa expectativa poderá investir na tarefa, através do esforço e da persistência, ou desistir, evitando a tarefa (Barrera, 2010, p. 164).

Na dimensão controlabilidade, as causas são vistas como estando sob o controlo do aluno e, portanto, podem ser modificadas por ele (como o esforço e a atenção), ou como estando fora desse controlo (como o azar, a dificuldade da tarefa, a capacidade intelectual, a ansiedade e dificuldade de um teste) (Weiner, 1985, p. 551; Hallam, 2006, p. 152; Barrera, 2010, p. 164; Dias, 2018, p. 93)[48]. A atribuição de certos resultados a causas controláveis reforça a confiança do aluno para modificar os resultados indesejáveis e manter os desejáveis.

---

[46] No original: "affect".

[47] Apesar desta ter sido a primeira categorização, posteriormente Weiner (1985) referiu que há algumas limitações nesta classificação: por exemplo, a capacidade pode ser percecionada como instável - quando o aluno acredita que a aprendizagem é possível (p. 551).

[48] Houve ainda uma quarta dimensão introduzida posteriormente e referida por Barrera (2010, p. 164). Designa-se Globalidade x Especificidade e indica a amplitude das situações que uma causa permite explicar. Por exemplo, a capacidade intelectual e o azar poderão ser considerados causas globais (influenciam várias situações), enquanto a capacidade musical, sendo mais específica, influencia um conjunto mais reduzido de situações. Consequentemente esta quarta dimensão associa-se à possibilidade de generalização e de antecipação de resultados semelhantes em diferentes domínios (Barrera, 2010, p. 165).

Cada causa pode ser categorizada em uma de oito combinações (Pintrich & Schunk, 2002, citados por Maehr et al., 2002, p. 358). Por exemplo a sorte é externa, instável e não controlável (Maehr et al., 2002, p. 358).

As dimensões causais estão associadas à experiência de sentimentos como a raiva, a gratidão, a culpa, o desânimo, pena, o orgulho e a vergonha (Weiner, 1985, p. 549). Por exemplo, se o aluno atribuir o fracasso a causas internas não controláveis (como a capacidade), poderá predominar o sentimento de vergonha e de humilhação (Barrera, 2010, p. 165), o que pode inibir a motivação subsequente (e.g., Weiner, 1980, citado por Vispoel & Austin, 1993, p. 111). Se o aluno explicar o fracasso a partir de causas internas controláveis (como o esforço), poderá sentir culpa - se tivesse estudado, teria tido sucesso (Barrera, 2010, p. 165) - o que poderá melhorar a motivação (e.g., Weiner, 1980, citado por Vispoel & Austin, 1993, p. 111). No entanto, há uma tendência para atribuir os sucessos a fatores internos, estáveis (e.g., capacidade) e os fracassos a fatores externos, instáveis (e.g., sorte). Esta visão protege a autoestima minimizando os sentimentos de vergonha, ou de culpa associados ao fracasso (Barrera, 2010, p. 167).

A investigação tem sugerido que algumas atribuições são mais produtivas na aprendizagem e na aquisição de competências (Lehmann et al., 2007, p. 55). Será preferível os alunos explicarem o sucesso e a falha a partir de atribuições controláveis como o esforço (p. 55), uma vez que atribuições como o talento, ou a capacidade não promovem a persistência necessária para a aprendizagem (Asmus, 1986, p. 268). Quando um aluno considera que o aumento do esforço não terá qualquer benefício positivo no seu desenvolvimento, ou na sua capacidade para obter um alto nível de desempenho, tendencialmente terá uma autoestima mais fraca (O'Neill & McPherson, 2002, pp. 36–37).

No entanto, em situações em que há um grande nível de esforço, seguido pelo fracasso, é difícil os alunos não atribuírem este fracasso à falta de capacidade. Como consequência, muitos alunos reduzem o esforço para manter a sua imagem (Covigton, 1984, citado por Vispoel & Austin, 1993, p. 112). Por esse motivo, mais recentemente foi proposta uma nova atribuição: a atribuição às estratégias (Clifford, 1986, citado por Hallam, 2006, p. 152). Clifford (1984, citado por Vispoel & Austin, 1993) propôs que a atribuição do fracasso a estratégias desadequadas levava os alunos a envolver-se em comportamentos de desempenho mais apropriados (p. 112). Nesta perspetiva a falha é vista como uma oportunidade de resolução de problemas e o foco está em aprender estratégias de aprendizagem eficazes que aumentam o futuro esforço e persistência (p. 112).

Quanto ao desenvolvimento das atribuições causais, uma investigação realizada por Eccles et al. (1998, citados por O'Neill & McPherson, 2002, p. 37), mostra que as crianças jovens veem a capacidade e o esforço como complementares e que nem sempre conseguem distinguir estas duas atribuições. Aos 11/12 anos os alunos começam a compreender estes processos de um modo mais profundo. Se o aluno percebe que tem que estudar mais do que outra pessoa, poderá ver-se como menos capaz – a partir da adolescência os alunos consideram em geral que as pessoas mais inteligentes necessitam de menos esforço para obter sucesso (Barrera, 2010, p. 166). À medida que os alunos vão crescendo, aumentam o número de atribuições estáveis-internas, diminuem o número de atribuições internas-instáveis e aumentam as atribuições externas (Asmus, 1986, p. 274). Isto é, à medida que crescem, os adolescentes parecem acreditar menos no esforço pessoal e mais no talento como explicação para o sucesso, por exemplo, na aprendizagem musical (Lehmann et al., 2007, p. 55). Os pais e professores são muito importantes na construção de interpretações saudáveis do sucesso e do fracasso e na contextualização de que o que se aprende e é avaliado muitas vezes não será suficiente para o desempenho na profissão. Nem sempre os melhores alunos serão os melhores profissionais numa determinada área.

III. Teoria da expectativa-valor

Nos anos 80, Eccles[49] e Wigfield, inspirados por Atkinson, formularam a sua Teoria Social Cognitiva da Expectativa-Valor[50], na qual o valor e a expectativa de sucesso são referidos como os principais determinantes e influenciadores da escolha dos alunos se envolverem numa determinada tarefa, do seu desempenho e persistência (Eccles & Wigfield, 2002, p. 118; Dias, 2018, p. 94).

Nesta teoria, o fator motivacional não reside tanto na crença de capacidade (autoeficácia), mas na expectativa de sucesso e no valor de uma determinada tarefa. Alguns alunos podem acreditar que não são excelentes alunos, mas mantêm o seu envolvimento nas atividades porque as consideram importantes (Lehmann et al., 2007, p. 56). Pelo contrário, alguns alunos podem sentir-se competentes para realizar uma tarefa, mas optar por não a fazer, pois não lhe atribuem o valor necessário (Dias, 2018, p. 94).

[49] (n. 1944)

[50] Esta teoria é referida com as seguintes terminologias: "Expectancy x Value Teory" (Maehr et al., 2002, p. 354); "Expectancy-value theory" (O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 56; Evans, 2016, p. 328); "Teoria expetativa-valor" ou "Teoria Social Cognitivista de Expetativa-Valor" (Dias, 2018, p. 94).

a) O papel das expectativas e da autoperceção de capacidades

Enquanto a autoperceção das capacidades está relacionada com as crenças gerais que uma pessoa tem sobre a sua competência num determinado domínio, as expectativas para o sucesso referem-se à avaliação da possibilidade de sucesso numa tarefa específica iminente. No entanto, crianças e adolescentes não fazem esta distinção (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119).

Enquanto a investigação de Atkinson indicava que as expectativas se relacionavam com as escolhas dos alunos, Eccles, Wigfield e outros investigadores descobriram que os valores (perceções dos alunos sobre a importância, utilidade e interesse na tarefa) eram melhores preditores das suas intenções para continuar os seus estudos numa determinada área (Maehr et al., 2002, p. 356). A investigação tem sugerido que as expectativas e a autoperceção das capacidades são melhores a prever os resultados reais de desempenho - são os preditores mais fortes das classificações que os alunos terão às várias disciplinas (e.g., Wigfield & Eccles, 1992, citados por Maehr et al., 2002, p. 355) - enquanto os valores estão mais ligados aos comportamentos de escolha dos alunos para aprofundar conhecimentos numa área, de modo a terem oportunidade de sucesso de desempenho no futuro (Maehr et al., 2002, p. 356).

b) O papel dos valores

No modelo de Eccles os valores são constituídos por quatro componentes: a importância pessoal (ou valor de realização), o interesse (valor intrínseco, ou gosto), a utilidade (ou valor instrumental) e o custo (Maehr et al., 2002, p. 356; O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 56; Evans, 2016, p. 328; Dias, 2018, pp. 94–95).

A importância pessoal (também designada por valor de realização)[51] refere-se às crenças dos alunos sobre o quão importante é envolverem-se numa atividade (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119). Está relacionada com o conceito de identidade, uma vez que fazer bem uma tarefa é importante para a identidade de uma pessoa (Maehr et al., 2002, p. 356; O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Evans, 2016, p. 328; Dias, 2018, p. 94) e está associada à satisfação das necessidades básicas do indivíduo – nutrir as perceções de autonomia, de pertença e de competência (Dias, 2018, p. 95). Tal como o nome indica,

[51] No original: "attainment value" (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119); "Importance (also called attainment value)" (Maehr et al., 2002, p. 356); "attainment value" (O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 56; Evans, 2016, p. 328); valor de realização ou importância pessoal (Dias, 2018, p. 94).

o interesse ou valor intrínseco[52] refere-se ao interesse que um indivíduo tem numa determinada tarefa ou domínio, muitas vezes definido em termos de satisfação ao desempenhar uma atividade (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119; Maehr et al., 2002, p. 356; O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 56; Renwick & Reeve, 2012, p. 153; Evans, 2016, p. 328; Dias, 2018, p. 95). O conceito de valor intrínseco é semelhante ao conceito de motivação intrínseca, tal como definido por Ryan e Deci, e ao conceito de fluxo, tal como definido por Csikszentmihalyi (citados por Eccles & Wigfield, 2002, p. 120)[53]. A utilidade, ou valor instrumental[54] refere-se à perceção dos alunos sobre a utilidade da realização de uma determinada tarefa para o dia a dia, ou para se chegar a objetivos futuros (Eccles & Wigfield, 2002, p. 120; Maehr et al., 2002, p. 356; Lehmann et al., 2007, p. 56; Renwick & Reeve, 2012, p. 153), e, por essa razão, está mais relacionada com a motivação extrínseca (Evans, 2016, p. 328; Dias, 2018, p. 95). Por fim, o custo[55] relaciona-se com os aspetos negativos associados ao envolvimento numa tarefa, como a ansiedade, o medo do fracasso ou do sucesso, o esforço necessário para ser bem-sucedido e as oportunidades que se perdem como consequência de escolher realizar uma tarefa em detrimento de outra (Eccles & Wigfield, 2002, p. 120).

Os alunos distinguem as tarefas que lhes interessam, daquelas que veem como importantes ou úteis. Há uma correlação positiva entre as componentes da expectativa e do valor, sendo que esta relação se torna mais forte à medida que a criança cresce (Wigfield et al., 1997, citados por Maehr et al., 2002, p. 356). Maehr et al. (2002) explicam esta ideia:

> Então, nós temos a tendência para gostar e valorizar as atividades em que somos bons e vice-versa, apesar de não ser claro o que é desenvolvido primeiramente. O mais provável é que haja uma relação recíproca entre a expectativa e o valor durante o desenvolvimento da criança, por meio da qual esta se torna interessada na atividade e despende mais tempo realizando-a, desenvolvendo, desta forma, competências e paralelamente

[52] No original: "intrinsic value" (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119) "interest" (Maehr et al., 2002, p. 356), "intrinsic motivation" (O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 56); "intrinsic interest" (Evans, 2016, p. 328); "valor intrínseco" (Dias, 2018, p. 95).

[53] Para mais informações, ler as secções referentes à teoria da autodeterminação e à teoria de fluxo.

[54] No original: "utility value" (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119; Maehr et al., 2002, p. 356; Evans, 2016, p. 328); "extrinsic utility value" (O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 56); "valor instrumental ou de utilidade" (Dias, 2018, p. 95).

[55] No original: "cost" (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119; Maehr et al., 2002, p. 356); "perceived cost" (O'Neill & McPherson, 2002, p. 32; Lehmann et al., 2007, p. 56; Evans, 2016, p. 328); "custo" (Dias, 2018, p. 95).

> crenças nessas competências. De algum modo, à medida que as crianças acreditam que são competentes numa atividade, elas irão fazê-la mais e desenvolvendo mais interesse nessa atividade[56] (p. 356)

Assim, de um ponto de vista educacional, aumentar as expectativas dos alunos é importante para melhorar o desempenho de um aluno, enquanto promover o valor de uma tarefa pode resultar na escolha futura para aprofundar conhecimentos num determinado domínio (Maehr et al., 2002, p. 356). As perceções dos pais e dos professores sobre a competência dos alunos têm sido relacionadas com as próprias expectativas dos alunos (Wigfield et al., 1997, citados por Maehr et al., 2002, p. 356). Tanto as expectativas como o valor estão relacionadas com a escolha de carreira (Eccles & Wigfield, 2002, p. 120).

IV. Teoria dos objetivos de realização[57]

Desde os anos 80 que diversos investigadores da psicologia da motivação, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da educação têm desenvolvido constructos associados à orientação para objetivos para estudar a aprendizagem e o desempenho dos alunos em tarefas académicas e em situações de sala de aula (e.g., Pintrich & Schunk, 2002, citados por Cordeiro et al., 2009, p. 309). A teoria que tem gerado mais investigação em contextos académicos é a teoria dos objetivos de realização (Maehr et al., 2002, p. 359; Cordeiro et al., 2009, p. 309). Alguns autores que contribuíram teoricamente para este modelo foram Nicholls[58] (Eccles & Wigfield, 2002, p. 115), Ames, Dweck[59] e Maehr[60] (Dias, 2018, p. 99). No contexto desta teoria há dois conceitos importantes a definir: 1. os objetivos ou metas de realização[61], que são representações cognitivas do que os indivíduos estão a tentar alcançar e que podem guiar e direcionar o comportamento de realização[62] (Linnebrink & Pintrich, 2000, p. 195, citados

---

[56] No original: "So, we tend to like and value those activities we are good at and vice versa, although it is not clear which develops first. Most likely, there is a reciprocal relation between expectancy and value over the course of development, whereby children become interested in an activity and spend more time doing this activity, thereby developing actual skills and accompanying competence beliefs. In the same manner, as they believe they are competent at the activity, they will come to do it more and develop more interest in the activity".

[57] A expressão "Achievement goal theory" (Maehr et al., 2002, p. 359) é traduzida de várias formas: "Teoria dos Objectivos de Realização" (Cordeiro et al., 2009, p. 305; A. C. Cardoso, 2013, p. 93); "Teoria de metas de realização" (Dias, 2018, p. 99).

[58] (1929-2023)

[59] (n. 1946)

[60] (1932-2017)

[61] No original: "achievement goals".

[62] No original: "achievement behaviour".

por Cordeiro et al., 2009, p. 309); 2. a orientação para os objetivos[63] que se refere "às intenções ou razões dos indivíduos para se envolverem em comportamentos específicos de realização e as formas que encontram para responder a estas situações" (e.g., Pintrich & Schunck, 2002, citados por Cordeiro et al., 2009, p. 309). Há várias orientações para os objetivos, mas há duas que estão apresentadas em várias teorias[64]: os objetivos de aprendizagem[65] e os objetivos de desempenho[66].

Os alunos orientados pelos objetivos de aprendizagem estão intrinsecamente motivados para fazer novas aprendizagens e adquirir competências (Dweck, 2000, p. 15; Lens & Vansteemkiste, 2006, citados por Cordeiro et al., 2009, p. 310; Dias, 2018, p. 100), para tentar superar desafios e adquirir conhecimento (Maehr et al., 2002, p. 359), para melhorar o seu nível de desempenho (e.g., Elliot, 2005, citado por Cordeiro et al., 2009, p. 310). Estes alunos encaram os erros como oportunidades de aprendizagem e manifestam preferência por tarefas novas e desafiantes independentemente do julgamento que os outros fazem do seu desempenho (L. Gonçalves, 2010, p. 46). Estes objetivos estão associados a um interesse intrínseco, a atitudes positivas em relação à aprendizagem e a emoções positivas que ajudarão os alunos a persistir (Maehr et al., 2002, p. 361). Isto é, o trabalho e o esforço que os alunos despendem na realização das tarefas não têm como propósito compensar a falta de capacidade, mas o desenvolvimento progressivo das suas competências pessoais, capacidades e conhecimentos. Os alunos acreditam que o sucesso depende essencialmente do esforço e, por isso, envolvem-se em tarefas cada vez mais difíceis (Cordeiro et al., 2009, p. 310). Para se avaliarem comparam-se a si mesmo e às experiências anteriores, isto é, definem a sua competência a partir de padrões autorreferenciais, sendo a progressão pessoal o critério principal (Anderman & Wolters, 2006, citados por Cordeiro et al., 2009, p. 310). Estes objetivos estão também relacionados com um maior envolvimento cognitivo, com a utilização de estratégias de processamento mais profundas e com a utilização de estratégias de autorregulação (Maehr et al., 2002, p. 361).

---

[63] No original: "goal orientation".

[64] De acordo com Maehr et al. (2002), têm sido utilizadas designações diferentes para estas duas orientações: "learning and performance goals"; "task-involved and ego-involved goals"; "mastery and performance goals"; "task-focused and ability-focused goals" (p. 359). Apesar de não ser consensual que estes pares de conceitos representam exatamente os mesmos constructos, há coincidências conceptuais suficientes para os tratar da mesma forma (p. 359).

[65] Também designados "objetivos orientados para a aprendizagem, a tarefa ou a mestria" (A. C. Cardoso, 2013, p. 93); "meta de domínio, meta aprender, ou metatarefa" (Dias, 2018, p. 100). Foi usada a tradução de Cordeiro (2009, p. 310).

[66] Também designados "objetivos orientados para o eu, ou para o resultado" (A. C. Cardoso, 2013, p. 93); "Meta *performance*" (Dias, 2018, p. 100). Foi usada a tradução de Cordeiro (2009, p. 310).

Pelo contrário, os alunos que se orientam por objetivos de desempenho focam-se em critérios mais extrínsecos de comparação social - por exemplo, em ter a melhor nota da turma, ou em ter reconhecimento público (Ames, 1992, citada por Maehr et al., 2002, p. 360) - e não tanto em compreender e dominar das tarefas de aprendizagem (Cordeiro et al., 2009, p. 310). O foco é ganhar julgamentos positivos sobre a sua competência e evitar julgamentos negativos (Hallam, 2006, p. 150; Renwick & Reeve, 2012, p. 154). Os erros são percecionados como depreciativos da sua autoestima (Lens & Vansteenkiste, 2006, citados por Cordeiro et al., 2009, p. 311) e como expressões da sua falta de capacidade. Deste modo, muitas vezes os sujeitos manifestam "preferência por tarefas fáceis ou rotineiras cuja resolução bem-sucedida é fruto das capacidades pessoais mobilizadas e direcionadas por incentivos extrínsecos" (Paixão & Borges, 2005, p. 135), evitando parecer incompetentes (L. Gonçalves, 2010, p. 46). Os alunos que se orientam por objetivos de desempenho têm tendência para pensar que quanto mais esforço fazem, menos capacidade têm, o que pode ter como consequência a evitação do esforço como proteção da sua autovalorização (Maehr et al., 2002, p. 360). Estes objetivos têm sido associados a resultados negativos, à adoção de estratégias incapacitantes, à presença de padrões menos positivos de motivação e de autorregulação, à adoção de estratégias superficiais de aprendizagem, à diminuição da motivação intrínseca e à postura de evitar procurar ajuda e novos desafios (Cordeiro et al., 2009, p. 313).

Os objetivos de desempenho podem subdividir-se em: 1. objetivos de aproximação do desempenho[67] - têm o propósito do aluno se mostrar competente ou melhor do que os outros (Renwick & Reeve, 2012, p. 154; Dias, 2018, p. 100) – 2. objetivos de evitação do desempenho[68] - têm o propósito do aluno não se mostrar incompetente ou pior que os outros (Dias, 2018, p. 100). Os alunos motivados por objetivos de aproximação do desempenho estão associados a um melhor envolvimento nas aprendizagens, o qual origina resultados, especialmente ao nível de classificações (Dias, 2018, p. 100). No entanto, são motivados pela tentativa de superar os resultados académicos dos pares e por obter julgamentos positivos acerca da sua competência por parte de figuras significativas (Paixão & Borges, 2005, p. 135). Relativamente à adoção de estratégias de aprendizagem profundas e de uma relação com maior persistência nas aprendizagens, os estudos não são consensuais: há investigações que encontram

[67] Também designada "*performance* aproximação" (Dias, 2018, p. 100). Foi usada a tradução de Cordeiro (2009, p. 311).

[68] Também designada "*performance* – evitação" (Dias, 2018, p. 100). Foi usada a tradução de Cordeiro (2009, p. 311).

associações positivas e outras, negativas (e.g., Pintrich, 2000 citado por Cordeiro et al., 2009, pp. 314–315).

Os alunos motivados por objetivos de evitamento do desempenho "definem a competência igualmente de acordo com critérios normativos, mas atribuem-lhe uma valência negativa, o que os leva a recear e a querer evitar que os seus resultados sejam ultrapassados pelos resultados dos colegas" (Cordeiro et al., 2009, p. 311). Estes alunos também evitam ser julgados negativamente, e, para isso, protegem-se evitando tarefas desafiantes (A. C. Cardoso, 2013, p. 95). Esta orientação tem sido associada a uma menor qualidade de envolvimento nas tarefas, ao uso de estratégias superficiais, à ansiedade, a resultados negativos (Dias, 2018, p. 100) e ao empobrecimento da motivação intrínseca (Cordeiro et al., 2009, p. 314).

É importante destacar a falta de largueza de espectro sobre esta categorização de objetivos que, mesmo distinguindo objetivos mais intrínsecos ou mais extrínsecos, não reconhece que há terrenos de ação que podem, eles mesmos, orientar os objetivos: o estudante pode desenvolver objetivos políticos (redirecionar os objetivos mais extrinsecamente) quando dá conta que os objetivos intrínsecos encontram dificuldades no terreno para se desenvolverem. Então, o foco intrínseco de ação, passa a centrar-se em terrenos mais extrínsecos, e o foco do sucesso ou insucesso também se reorienta.

a) Padrão orientado para a mestria e padrão desanimado

Os objetivos de realização foram relacionados com dois padrões de comportamento que surgem como reação ao fracasso: respostas orientadas para a mestria ou respostas que se enquadram no padrão desanimado (Maehr et al., 2002, p. 360). Os sujeitos que apresentam padrões adaptativos orientados para a mestria[69] demonstram persistência na aprendizagem apesar das dificuldades que enfrentam (Dweck, 2000, p. 6; Lehmann et al., 2007, p. 58). Eles têm a tendência para estabelecer objetivos atingíveis e persistir até os alcançarem, apesar das dificuldades (Dweck, 2000, p. 6). Por outro lado, os sujeitos que se enquadram no padrão desanimado[70], encaram o fracasso como algo que está fora do seu controlo (Dweck, 2000, p. 6), têm dificuldade em estabelecer objetivos razoáveis, têm tendência para evitar desafios (Bloom, 1985, citado por Lehmann et al., 2007, p. 58), baixar as suas expectativas, experienciar emoções negativas e desistir (O'Neill & McPherson, 2002, p. 38). Curiosamente as crianças

[69] No original: "mastery orientation". Foi usada a tradução de Costa (2017, p. 17).

[70] No original: "helpless". Foi usada a tradução de Costa (2017, p. 17).

com um padrão desanimado normalmente apresentam capacidades semelhantes às crianças orientadas para a mestria (Dweck, 2000, citada por O'Neill & McPherson, 2002, p. 38). Alunos que se enquadram num padrão desanimado têm tendência para atribuir à falha fatores não controláveis como a falta de capacidade (Deiner & Dweck, 1978, citadas por Legette, 1993, p. 9). Os objetivos de realização podem criar respostas orientadas para a mestria ou respostas que se enquadram no padrão desanimado (Dweck, 2000, p. 16).

V. Teoria do autoconceito de inteligência ou de capacidade[71]

As pessoas têm crenças sobre a natureza das suas capacidades nos vários domínios, as quais guiam o seu pensamento e o seu comportamento: quando encontram obstáculos, os indivíduos respondem com base nas suas crenças. Duas das teorias que examinam estas crenças são as teorias do autoconceito de inteligência, nomeadamente a teoria incremental e a teoria da entidade[72] (Evans, 2016, p. 326), que estão associadas aos conceitos de mentalidade fixa ou de crescimento[73] (eg., Dweck, 2000, citada por Evans, 2016, p. 326). A adoção de uma ou de outra perspetiva tem impacto no modo como a criança entende o esforço no processo de aprendizagem e, consequentemente, no seu desempenho (F. Cardoso, 2007, p. 2).

No caso da teoria incremental o esforço é encarado como necessário para a aprendizagem. A criança acredita que a inteligência pode mudar e aumentar com o tempo e com a experiência (Dweck, 2000, p. 3; Maehr et al., 2002, p. 360; F. Cardoso, 2007, p. 2; Evans, 2016, p. 326). Deste modo, a falha é interpretada como resultado de falta de esforço ou da aplicação das estratégias inadequadas (F. Cardoso, 2007, p. 2). Pessoas que adotam esta perspetiva têm mais probabilidade de procurar soluções para os problemas, de desenvolver estratégias de aprendizagem e de ver o esforço como necessário e como parte integrante da aprendizagem e da aquisição de competências (Dweck, 2000, p. 4; Evans, 2016, p. 326).

No caso da teoria da entidade, a inteligência é vista como fixa, estável e inalterável (Dweck, 2000, pp. 2–3; Maehr et al., 2002, p. 360; F. Cardoso, 2007, p. 2; Evans, 2016, p. 326). Deste modo, o esforço

[71] No original: *self-theories* of intelligence or ability (Evans, 2016, p. 326), ou "teorias do auto-conceito de inteligência" (F. Cardoso, 2007, p. 2).

[72] No original "incremental theory" e "entity theory" (Evans, 2016, p. 326).

[73] No original: "a fixed or a growth mindset".

é visto de forma negativa e a falha é interpretada como sendo o resultado de falta de aptidão (F. Cardoso, 2007, p. 2). Os alunos acreditam que, se não têm capacidade suficiente, o trabalho árduo não compensa (Stipek & Gralisnki, 1996, citadas por Hallam, 2006, pp. 150–151). Adotando esta crença sobre a natureza das suas capacidades, a criança terá tendência para desistir se tiver de dedicar muito tempo à aprendizagem (F. Cardoso, 2007, p. 2). As pessoas que adotam esta perspetiva têm uma menor probabilidade de persistir e de superar obstáculos, uma vez que acreditam que, quando se requer esforço para realizar uma determinada atividade, é sinal de que não foram talhadas para aquela tarefa (Evans, 2016, p. 326). Os desafios são, portanto, uma ameaça para a sua autoestima (Dweck, 2000, p. 3).

A adoção de uma destas teorias é construída a partir da interação da criança com os pais e com os professores (F. Cardoso, 2007, p. 2). Por exemplo, o *feedback* que é dado ao aluno depois de uma *performance* pode ter influência na adoção de crenças sobre as suas capacidades: quando os pais, ou professores elogiam a criança pelo talento podem estar a promover uma visão fixa da sua capacidade (Evans, 2016, p. 327).

a) Relação entre o autoconceito de inteligência e a orientação para os objetivos

Há uma relação entre as teorias de inteligência e a escolha dos objetivos. Alunos que veem a sua inteligência segundo a teoria da entidade mais provavelmente adotam uma orientação para objetivos de desempenho, enquanto os alunos que têm uma visão incremental mais provavelmente adotam uma orientação para objetivos de aprendizagem (Dweck & Leggett, 1988, citadas por Hallam, 2006, p. 150; Dweck, 2000, p. 20). Por sua vez, os objetivos parecem originar diferentes padrões de comportamento (Dweck, 1986, p. 1041). A Figura 2 (p. 58) resume a conceptualização que tem surgido da investigação. As teorias de inteligência parecem orientar-se para dois objetivos: os alunos que acreditam que a inteligência é fixa têm tendência para querer receber julgamentos favoráveis sobre ela por parte de terceiros (objetivos de desempenho) e as que acreditam que a inteligência não é fixa, para querer desenvolvê-la - objetivos de aprendizagem (Dweck, 1986, p. 1041). Nos objetivos de desempenho a confiança da criança tem que ser alta para sustentar o seu envolvimento. Crianças com objetivos de aprendizagem, quando se encontram perante os obstáculos analisam as estratégias a usar e têm a tendência para aumentar o seu esforço, o que resulta numa melhoria da sua *performance* (p. 1042).

Figura 2 Relação entre o autoconceito de inteligência, a orientação para os objetivos e os padrões de comportamento – Modelo de motivação de realização de Dweck[74]

TEORIA DO AUTOCONCEITO DE INTELIGÊNCIA OU DE CAPACIDADE	ORIENTAÇÃO PARA OS OBJETIVOS	CONFIANÇA NAS SUAS CAPACIDADES ATUAIS	PADRÕES DE COMPORTAMENTO
Teoria da entidade → (a inteligência é fixa)	**Objetivos de desempenho** (O objetivo é obter apreciações positivas sobre a sua competência e evitar apreciações negativas)	**Se for alta** →	**Padrão orientado para a mestria** Procura desafios Apresenta elevados níveis de persistência
		Se for baixa →	**Padrão desanimado** Evita desafios Apresenta baixos níveis de persistência
Teoria incremental → (a inteligência é maleável)	**Objetivos de aprendizagem** (O objetivo é aumentar a competência)	**Se for alta ou baixa**	**Padrão orientado para a mestria** Procura desafios (que fomentam a aprendizagem) Apresenta elevados níveis de persistência

VI. Teorias de motivação intrínseca

Várias teorias focam-se na distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca (Eccles & Wigfield, 2002, p. 112). Enquanto a motivação intrínseca tem origem na atividade em si, isto é, na satisfação inerente à realização de uma atividade (Lehmann et al., 2007, p. 44), a motivação extrínseca pressupõe que a atividade é realizada para cumprir outros objetivos (Barrera, 2010, p. 161), tais como receber elogios e encorajamento de pais, professores e pares (Lehmann et al., 2007, p. 45), adquirir algum certificado, ou obter algum louvor (Guimarães, 2004, citada por L. Gonçalves, 2010, p. 32). Segundo Ryan e Deci (2000), "[t]alvez nenhum outro fenómeno reflita tanto o potencial positivo da natureza humana como a motivação intrínseca, a tendência inerente para procurar novidades e desafios, para alargar e exercitar as suas capacidades, para explorar e aprender"[75] (p. 70).

Inicialmente estes dois tipos de motivação eram vistos como polos totalmente opostos, no entanto, a investigação tem sugerido que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca não são incompatíveis (Covington & Muller, 2005, citado por L. Gonçalves, 2010, pp. 30–31). Uma das teorias que explica essa compatibilidade é a teoria da autodeterminação. Para além desta teoria, a teoria de fluxo também pode ser incluída nos modelos de motivação intrínseca.

a) Teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação foi um modelo desenvolvido por Deci e Ryan, investigadores importantes na área da motivação intrínseca (Maehr et al., 2002, p. 361). Este modelo assume que há três

[74] Figura traduzida de Dweck (1986, p. 1041).

[75] No original: "Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn".

necessidades inatas gerais que os indivíduos procuram satisfazer (Ryan & Deci, 2000, p. 68; Maehr et al., 2002, p. 361; L. Gonçalves, 2010, p. 29; A. C. Cardoso, 2013, p. 78; Evans et al., 2013, p. 4) e que parecem ser essenciais para o crescimento, integração, desenvolvimento social e bem-estar pessoal (Ryan & Deci, 2000, p. 68):

- Necessidade de competência[76] – a necessidade de se sentir bem-sucedido na aquisição e execução de competências (Deci & Ryan, 2002, citados por Evans et al., 2013, p. 4);
- Necessidade de autonomia - necessidade individual de experienciar autodeterminação e controlo sobre o próprio comportamento, no sentido de experienciar a liberdade para fazer as próprias escolhas sem controlo ou constrangimento externo (Maehr et al., 2002, p. 361);
- Necessidade de pertença - reflete a necessidade de se sentir socialmente conectado e integrado numa comunidade (Deci & Ryan, 2002, citados por Evans et al., 2013, p. 4); de experienciar relações interpessoais significativas próximas com outros (Maehr et al., 2002, p. 361; L. Gonçalves, 2010, p. 29).

Esta teoria vai para além da clássica divisão entre motivação intrínseca e extrínseca (Evans, 2016, p. 333). Segundo esta teoria, num extremo encontramos a "amotivação"[77], caracterizada pela ausência de intenção de agir e pela não valorização das atividades realizadas ou antecipadas (Paixão, 2008, citado por L. Gonçalves, 2010, p. 32). As pessoas amotivadas consideram que têm um nível de competência muito baixo para a realização de uma atividade (Renwick & Reeve, 2012, p. 147). No outro extremo encontra-se a motivação intrínseca que "funciona como o paradigma da motivação autodeterminada, pela qual os comportamentos são realizados por interesse, prazer, satisfação inerente e livres de quaisquer pressões, mesmo que internas" (Dias, 2018, p. 96). Entre a amotivação e a motivação intrínseca, os autores apresentam quatro níveis de motivação extrínseca, de acordo com o seu grau de interiorização:

- Motivação extrínseca por regulação externa[78] – É a forma menos autónoma de motivação (Ryan & Deci, 2000, p. 72); age em função de controladores externos, tais como recompensas ou

[76] No original: "competence", "autonomy" e "relatedness" (Ryan & Deci, 2000, p. 68; Maehr et al., 2002, p. 361; Evans, 2016, p. 333). Foi usada a tradução de A. C. Cardoso (2013, p. 78). L. Gonçalves (2010) traduz como necessidades "de autonomia, de competência e de relacionamento" (p. 29).

[77] No original: "amotivation".

[78] No original: "externally regulated".

castigos (Renwick & Reeve, 2012, p. 146; Dias, 2018, p. 96). Por exemplo, quando os alunos cumprem tarefas para ter recompensas dos professores e/ou pais e evitar punições (Maehr et al., 2002, p. 362).

- Motivação extrínseca por regulação introjetada[79] - O comportamento continua a ser influenciado por controlo externo, mas apresenta pequenas influências internas de motivação, como não querer sentir vergonha, querer agradar a outro (Dias, 2018, p. 96), querer evitar a culpa, a ansiedade, ou por orgulho – quando as pessoas são motivadas pela oportunidade de demonstrar capacidades, ou para evitar o fracasso, para manterem o sentimento de que têm valor (Ryan & Deci, 2000, p. 72). Por exemplo, quando um aluno faz o trabalho de casa porque é suposto os bons alunos realizarem as tarefas propostas pelos professores (L. Gonçalves, 2010, p. 31).

- Motivação extrínseca por regulação identificada[80] - Implica o reconhecimento do valor de uma determinada tarefa (Dias, 2018, p. 96). Por exemplo, quando o aluno estuda mais porque quer tocar bem num concerto (Maehr et al., 2002, p. 362), ou quando, apesar de não sentir que a atividade é divertida, reconhece que é importante para ele (Renwick & Reeve, 2012, p. 146).

- Motivação extrínseca por regulação integrada[81] - Partilha qualidades com a motivação intrínseca, no entanto, a ação é realizada para obter resultados extrínsecos, e não pelo desfrute intrínseco (Ryan & Deci, 2000, p. 73).

A motivação extrínseca identificada e integrada (isto é, as formas mais autónomas de motivação) têm sido associadas a "um maior envolvimento, interesse, satisfação e investimento de esforço, bem como melhor desempenho e aprendizagens de qualidade superior" (Oliveira, 2007, citado por A. C. Cardoso, 2013, p. 80). Elas resultam num maior envolvimento cognitivo e aprendizagem do que a regulação externa ou introjetada (Rigby et al., citados por Maehr et al., 2002, p. 362).

De acordo com esta teoria, o processo de autodeterminação envolve a internalização de motivadores extrínsecos – os valores extrínsecos passam a ser experienciados como internos (Maehr et al., 2002, p.

[79] No original: "introjected regulation".

[80] No original: "regulation through identification".

[81] No original: "integrated regulation".

362). No entanto, os autores sugerem que a internalização da motivação não é um *continuum* em que as pessoas passam por todos os estágios (Ryan & Deci, 2000, p. 73).

Sublinhe-se que os quatro níveis são semelhantes no que respeita à ótica de uma motivação centrada no indivíduo (o que é correto, do ponto de vista psicológico para a maioria dos indivíduos). No entanto, há indivíduos cuja motivação intrínseca pode ter centramento extrínseco. Questiona-se, deste modo, a possibilidade de existência de um quinto patamar (que poderia ser apelidado de motivação extrínseca "hiper-positiva"), não centrada em fatores psicológicos (isto é, individuais), em que a motivação intrínseca se fundisse com a extrínseca.

A teoria da autodeterminação tem várias implicações para várias áreas (Figueiredo, 2010, citado por A. C. Cardoso, 2013, p. 80). De acordo com Deci e Ryan (1987, citados por Maehr et al., 2002) alguns dos elementos que podem diminuir a autodeterminação são: as recompensas pela participação numa atividade; as ameaças e prazos (muitas vezes os professores tornam-se controladores e os indivíduos sentem-se forçados a realizar uma tarefa pelo prazo que foi estabelecido e não pelo interesse na atividade) as avaliações e o controlo (p. 362). No entanto, o papel das recompensas não tem sido consensual na literatura. Quando os indivíduos realizam uma determinada tarefa porque foi estabelecido um contingente (e.g., se uma pessoa atingir um objetivo, será aumentado o seu salário), corre-se o perigo de, quando esse contingente já não está em efeito, a sua motivação diminuir (Maehr et al., 2002, p. 362). Porém, no caso da aprendizagem, se a recompensa trouxer informação sobre a competência do aluno (e.g., quando os pais dão um prémio porque os alunos melhoraram em alguma disciplina) poderá originar no sujeito o sentimento de eficácia e a experiência de autodeterminação. O interesse será mantido, mesmo quando a recompensa é retirada, uma vez que o *locus* de causalidade do comportamento, isto é, o desejo de aprender, está dentro delas (p. 363).

A literatura oferece algumas sugestões sobre formas de desenvolver a autodeterminação: desenvolver a autonomia dos alunos; justificar a realização de atividades potencialmente desinteressantes (Renwick & Reeve, 2012, p. 149); promover atividades realizadas em contextos sociais, uma vez que podem favorecer a satisfação das necessidades de motivação do sujeito (A. C. Cardoso, 2013, p. 80); equilibrar os desafios (é importante que as tarefas não sejam demasiado fáceis ou difíceis (Maehr et al., 2002, p. 361); fazer com que os alunos se sintam responsáveis e dar-lhes oportunidades de escolha (pp. 362-363); dar *feedback* positivo relativamente à competência e eficácia (p. 362).

b) Teoria de fluxo

A teoria de fluxo é uma perspetiva de motivação intrínseca, que, à semelhança de outras, enfatiza qualidades como a perceção de controlo, o desejo de autonomia e a necessidade de dominar o ambiente (Maehr et al., 2002, p. 363). Foi proposta por Csikszentmihalyi que acreditava que o comportamento era governado por forças motivacionais tanto intrínsecas (pré-programadas biologicamente) como extrínsecas (derivavam da estrutura de recompensas na qual o indivíduo é socializado). As forças intrínsecas crescem com a crença do sujeito de que vale a pena lutar em direção a um resultado (p. 363). Csikszentmihalyi (2000) estudou indivíduos que se envolviam em atividades intrinsecamente motivantes e descobriu que as suas experiências refletiam um envolvimento completo do indivíduo, ao qual denominou fluxo (p. 36).

Fluxo é definido como "a sensação holística que as pessoas sentem quando agem com total envolvimento"[82] (Csikszentmihalyi, 2000, p. 36). O indivíduo que se encontre em estado de fluxo está totalmente focado na atividade executada, não havendo espaço na sua consciência para sentimentos externos ao foco da atividade ou para pensamentos diversos, ignorando, por isso, todas as distrações (Csikszentmihalyi, 2000, p. 48; R. Araújo, 2008, p. 43). No estado de fluxo, as ações sucedem-se consoante uma lógica interna que parece não necessitar de uma intervenção consciente por parte do indivíduo. Apesar de ter controlo sobre as suas ações, há pouca distinção entre o próprio e o ambiente, entre estímulo e resposta, entre passado, presente e futuro (Csikszentmihalyi, 2000, p. 36). A fusão entre a ação e a consciência é, portanto, uma característica da experiência de fluxo: a pessoa está tão concentrada e envolvida que a dualidade entre ator e ação desaparece – a pessoa sente-se em piloto automático, realizando tarefas sem esforço consciente (Csikszentmihalyi et al., 1997, p. 14). A profundidade do envolvimento força a pessoa a focar-se no presente e os pensamentos e preocupações do dia a dia tendem a desaparecer, havendo por vezes a distorção do sentido do tempo (pp. 14-15). É o que se tinha vindo a chamar de experiência autotélica (Csikszentmihalyi, 2000, p. 36), isto é, quando a atividade vale a pena fazer por si só (Csikszentmihalyi et al., 1997, p. 15).

Apesar de poder ser experienciado em qualquer tarefa, é mais provável que o estado de fluxo ocorra em atividades que permitam a expressão e a criatividade como jogar, realizar atividades artísticas, ou realizar rituais (Csikszentmihalyi, 2000, p. 49; Maehr et al., 2002, p. 363).

[82] No original: "the holistic sensation that people feel when they act with total involvement".

Normalmente as experiências de fluxo acontecem na presença de objetivos claros e de *feedback* imediato - algo que está presente, por exemplo, no desporto (Csikszentmihalyi et al., 1997, p. 14) - e quando há um equilíbrio entre o nível de desafio e as capacidades do indivíduo numa situação que envolve concentração intensa (Maehr et al., 2002, p. 363; O'Neill & McPherson, 2002, p. 35). Quando uma atividade é fácil e o nível de competência é alto poderá gerar-se aborrecimento (Csikszentmihalyi, 2000, p. 50); quando é demasiado difícil e o nível de competência é baixo poderá gerar-se ansiedade (Maehr et al., 2002, p. 363; O'Neill & McPherson, 2002, p. 35); quando os dois são baixos poderá gerar-se apatia (O'Neill & McPherson, 2002, p. 35). As emoções negativas (ansiedade, medo, tédio, tristeza) podem produzir "entropia psíquica" que impede que o sujeito use a sua atenção de maneira eficiente para enfrentar tarefas externas, estando focado em restaurar a "ordem interior subjetiva". As emoções positivas (e.g., felicidade, alerta), isto é, estados de "negaentropia psíquica", fazem com que o sujeito não tenha de despender a sua atenção sobre si próprio, e possa concentrar-se na tarefa na qual pretende investir (R. Araújo, 2008, p. 45; A. C. Cardoso, 2013, pp. 90–91). Para os indivíduos se manterem em fluxo a complexidade da atividade deverá aumentar, sendo o indivíduo estimulado a adquirir novas competências e a superar novos desafios (Cordeiro et al., 2009, p. 313).

4. Modelos explicativos do abandono escolar no ensino geral

Na literatura é possível encontrar uma série de modelos teóricos que tentam explicar o fenómeno do abandono escolar (Rumberger & Lim, 2008, p. 2). Os modelos sugerem que o processo é influenciado por vários fatores como o desempenho académico, os comportamentos académicos e sociais e atitudes gerais e educativas, no entanto, variam na explicação de como estes fatores interagem até culminarem no abandono, assim como no foco que dão aos fatores individuais e institucionais (p. 4).

Finn (1989) resume dois dos modelos que, até à data, tinham sido usados na investigação para explicar o fenómeno do abandono escolar. De acordo com um primeiro modelo denominado "auto-estima-frustração"[83], o fraco desempenho escolar, originado parcialmente por práticas escolares deficientes, leva os alunos a terem uma visão negativa de si próprios e, por sua vez, conduz a problemas de comportamento, os quais podem também ter sido causados por influência negativa dos pares. Como consequência, ocorre o insucesso escolar e uma reativação do ciclo que poderá originar o abandono escolar (Finn, 1989, p. 119; Sousa, 2003a, p. 80).

[83] No original: "frustration-self-esteem model".

Um segundo modelo foi denominado de "participação-identificação"[84]. De acordo com este modelo, a participação dos alunos envolve quatro níveis: 1. responder às instruções e a questões realizadas pelos professores; 2. realizar perguntas, dialogar com os professores e mostrar entusiasmo por despender mais tempo na sala de aula, ou por fazer mais trabalhos de casa do que os solicitados; 3. demonstrar autonomia e participar no ambiente escolar fora das aulas; 4. participar na gestão da escola. A participação dos alunos é inicialmente influenciada pelo (des)encorajamento dos pais e posteriormente pelo sucesso e desempenho nas tarefas escolares que, por sua vez, é impactado pela qualidade do ensino. Estas experiências promovem o sentido de identificação (ou de não identificação) com a escola, conceito que inclui o sentido de pertença e de valorização dos resultados escolares. O sentido de identificação implica que o aluno continue a participar mesmo que os resultados não sejam positivos, enquanto o sentimento de não identificação leva a que o aluno não continue a participar nas atividades, originando o insucesso e a desistência física e emocional (Finn, 1989, pp. 128–133).

5. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino geral

Uma vez que o abandono escolar não acontece por acaso e é um processo mais ou menos explícito, é possível preveni-lo (Benavente et al., 1994, p. 29). A prevenção é a forma mais eficiente de travar e de combater o abandono escolar (Silva, 2010, p. 25). Se o abandono é um processo longo, também é importante que a prevenção inicie cedo (Reschly, 2020a, p. 34).

De acordo com Christenson e Thurlow (2004), quem desenha os programas de prevenção do abandono escolar deve ter em consideração cinco questões: 1. o abandono escolar enquanto processo (o abandono escolar é precedido por uma série de indicadores, como o insucesso escolar); 2. o papel do contexto em que ocorre o abandono (o abandono reflete uma complexa interação entre variáveis relacionadas com os alunos, família, escola e comunidade); 3. as variáveis alteráveis (a importância de investigar varáveis sobre as quais os educadores podem ter impacto, como os comportamentos e as atitudes que refletem a ligação dos alunos à escola, assim como as práticas familiares e escolares que podem apoiar a aprendizagem do aluno, uma vez que têm mais utilidade em programas de intervenção do que variáveis não alteráveis); 4. a importância de orientar as medidas não só para a conclusão dos estudos do aluno, mas também para o seu envolvimento (e.g., encontrar formas de promover o interesse e o entusiasmo dos alunos pela escola, através do sentido de pertença e da motivação para a aprendizagem); 5. a

[84] No original: "participation-identification model".

importância das provas empíricas, isto é, a importância de estudar a eficácia de programas de prevenção do abandono escolar. Segundo os autores, atualmente sabemos mais sobre quem abandona do que sobre a eficácia dos programas de intervenção (p. 37).

É também importante ter em mente que envolver os alunos é mais do que promover a sua assiduidade, ou aumentar o tempo em que estão na escola. É ter atenção às emoções que os alunos nutrem relativamente à escola e à aprendizagem, de modo a melhorar as suas experiências e os seus resultados, e de modo a fomentar a identidade de cada aluno enquanto estudante (Christenson & Pohl, 2020, p. 7). Fazer com que seja mais difícil os alunos abandonarem não é suficiente para promover uma aprendizagem bem-sucedida (Reschly, 2020a, p. 33).

Em Portugal, ao nível político, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) assinalou um marco importante, uma vez que comprometeu o Estado com medidas de promoção do sucesso educativo e de combate ao abandono escolar (Álvares & Calado, 2014, p. 1). Desde 1986 têm sido tomadas medidas e lançados programas com o objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória, definida desde 2009 como sendo o 12º ano. Segundo Benavente et al. (1994), as políticas educativas podem ser organizadas em três grupos: 1. as medidas financeiras (relacionadas com a atribuição de bolsas de estudo, transportes, entre outros) e de descentralização dos estabelecimentos escolares; 2. as medidas centradas nas estruturas escolares (por exemplo, adiar os momentos de seleção); 3. as medidas pedagógicas para compensar *handicaps* socioculturais - o apoio a alunos, a diferenciação do ensino, entre outras (p. 18).

Canavarro (2007) propõe um modelo conceptual de intervenção sobre o abandono escolar baseado nos seguintes pontos[85]: 1. a qualidade de vida na escola (e.g., adequação das instalações escolares e de uma boa rede de transportes); 2. o sucesso educativo (relacionado com as boas condições de aprendizagem); 3. a escolaridade de 12 anos (por exemplo, havendo "uma oferta mais diversificada de oportunidades de educação e de formação")[86]; 4. a deteção do risco, a promoção da resiliência e a formação dos agentes educativos (e.g., a deteção precoce do abandono, programas de tutoria e de aconselhamento psicológico nas escolas, a promoção da resiliência educativa); 5. o retorno à educação-formação (recuperação de jovens que abandonaram, "preferencialmente por vias não tradicionais"); 6.

[85] Estes pontos também tinham sido enumerados anteriormente no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Canavarro, 2004, pp. 39–40).

[86] À data, a escolaridade obrigatória terminava no 9º ano.

o envolvimento parental e familiar na escola (incluindo a responsabilização pelo não cumprimento da escolaridade dos filhos); 7. a autonomia das escolas; 8. a ligação entre a escola e o meio ambiente - e.g., promover uma melhor articulação das escolas com as autarquias (pp. 58-59).

A Constituição Portuguesa, revista em 2005, refere no artigo 74.º que "[t]odos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar". Para a escola garantir a igualdade de oportunidades de sucesso a todos os estudantes, tem de disponibilizar meios pedagógicos (Sil, 2004, p. 59) e serviços de apoio dirigidos às necessidades individuais de cada estudante, especialmente daqueles mais vulneráveis ao fracasso (Benz, Yovanoff & Doren, 1997, citados por Canavarro, 2007, p. 34). Salienta-se o papel do professor no sucesso educativo, tal como já foi assinalado nas razões escolares:

> Com efeito, o professor será assim o eixo de articulação de qualquer estratégia conducente à minimização da problemática do insucesso escolar, reconhecendo-se, efectivamente, que o êxito e a eficácia de qualquer medida que venha a ser empreendida depende, em grande parte, da capacidade de envolvimento dos professores. (Sil, 2004, pp. 15–16)

Para além do professor, é essencial a colaboração da família e do próprio aluno (Canavarro, 2004, p. 25). É imprescindível compreender-se que o insucesso escolar não é uma fatalidade, que depende "do funcionamento da escola e da sua interacção com o meio social e as características da própria criança" (Sil, 2004, p. 21) e que é reversível (Barros, 1988, citado por A. M. Oliveira, 2009, p. 34).

É necessário também afinar o olhar para o que é do foro individual, psicológico, contextual do aluno (família, escola) e aquilo que é comunitário, político e do foro das metas e filosofias educacionais que os sucessivos governos vão traçando. Também as metas e filosofias educacionais podem ajudar a definir o que é (ou poderá não ser) o insucesso ou o abandono escolar.

CAPÍTULO 2 | ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Este capítulo aborda a temática do abandono escolar no ensino especializado de música. Nele é realizada uma abordagem ao abandono no ensino de música em diferentes contextos, bem como uma contextualização do ensino especializado de música em Portugal, essenciais para compreender o fenómeno do abandono escolar neste subsistema de ensino. Para além disso, apresenta os dados internacionais e nacionais relativos ao ingresso, permanência e abandono do ensino especializado de música.

1. Estudos sobre o acesso e abandono escolar no ensino especializado de música

As oportunidades que existem para aprender música em contextos formais variam internacionalmente e localmente, influenciando como se aprende música e o que se aprende, contribuindo assim para o percurso musical distinto de cada criança (Gaunt & Hallam, 2016, p. 468). Há crianças que começam a aprender música por influência da família, devido à oferta da escola, por influência dos amigos, por influência de músicos famosos, pelo próprio interesse, entre outras razões (Hallam, 2002, citada por Cantero & Jauset-Berrocal, 2017, p. 204). Pelo contrário, há crianças que não têm a possibilidade de aprender música por falta de oportunidade, por questões financeiras ou por influência familiar (Hallam, 2016, p. 487).

As razões de ingresso no ensino de música e os contextos formais em que as crianças aprendem música são, portanto, diversificados. Também as razões que levam os alunos a desistir do ensino de música são muito variadas. À semelhança do ensino geral, as pesquisas sobre o abandono escolar no ensino de música indicam que existem vários fatores que podem levar a este abandono (Hallam, 1998b, p. 118, 2016, p. 487; B. Cook, 2013, p. 38).

Sobre a temática do abandono escolar no ensino de música podemos encontrar na literatura estudos realizados em vários contextos (Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024b, p. 167). São exemplos alguns estudos que abordam o acesso, a permanência e/ou a desistência do ensino de música em *ensembles* instrumentais escolares que funcionam em escolas do ensino geral[87], nomeadamente em bandas ou orquestras escolares[88] (e.g., Bergan, 1957; Martignetti, 1965; Pruitt, 1966; Rawlins, 1979; Klinedinst, 1991; Boyle et al., 1995; Brown, 1996; Hartley, 1996; Corenblum & Marshall, 1998; Gamin, 2005; Albert, 2006; Kinney, 2010; Chappell, 2013; Evans et al., 2013; Buscher, 2016; Glaser, 2017; Daigle, 2018); em aulas individuais (e.g., Costa-Giomi, 2004; Costa-Giomi et al., 2005; Briggs, 2010; Gerelus et al., 2017); revisões de literatura sobre este tema (e.g., Cremaschi et al., 2015; Hash, 2022); pesquisas que investigam os fatores de motivação na aprendizagem musical (e.g., Asmus, 1986; A. Pinto, 2004; Sichivitsa, 2007; J. L. Costa, 2017), ou revisões de literatura sobre os fatores de motivação (e.g., Maehr et al., 2002; O'Neill & McPherson, 2002; Hallam, 2006; Evans, 2016); estudos que investigam os

[87] Muitos destes estudos foram realizados nos Estados Unidos. A maioria dos programas de orquestra ou bandas nas escolas públicas dos Estados Unidos são facultativos (Gamin, 2005, p. 43).

[88] Optou-se por não separar os estudos, uma vez que a literatura sugere que não há diferenças significativas nas respostas dos maestros de bandas e de orquestras (Gamin, 2005, p. 54).

preditores de permanência e de desistência do ensino de música (e.g., Hallam, 1998b), e os motivos de insucesso na aprendizagem musical (e.g., O'neill, 1999). Há ainda estudos que alertam para a problemática do acesso ao ensino especializado de música, e que sublinham que "os resultados dos testes não são fiáveis como preditores do sucesso dos alunos" (H. Brito, 2024, p. 363), o que significa que os alunos que veem o acesso negado poderiam ser os que viriam a ter mais sucesso e menos abandono.

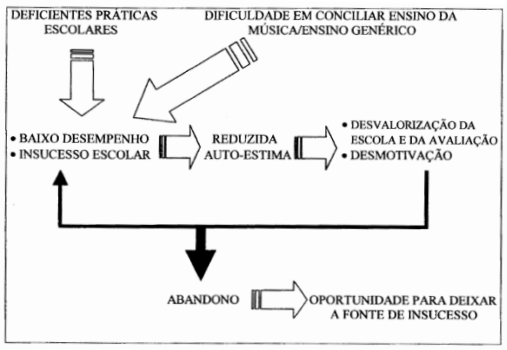
É possível encontrar também na literatura estudos internacionais e nacionais sobre o abandono escolar realizados especificamente no contexto do ensino especializado de música. Na literatura internacional encontraram-se vários estudos realizados em Espanha sobre as causas do abandono escolar no ensino especializado de música no continente (García, 2019; Sánchez-Escribano, 2020; Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023) e nas Canárias (Lorenzo & Escandell, 2003; Valencia et al., 2003; Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016). Consultaram-se algumas dissertações realizadas com base na realidade francesa, relacionadas com o insucesso e/ou com o abandono escolar (Brouet, 2003; Pommiers, 2003; Rolly, 2003) e um artigo que refere algumas causas de abandono (Hennion et al., 1985). Foi também consultado um capítulo de um livro que aborda a Formação Musical como causa de abandono escolar em três escolas, no Luxemburgo, na Hungria e na Alemanha (Sagrillo, 2016).

Na literatura nacional também foram encontrados alguns estudos sobre o abandono escolar no ensino especializado de música. O estudo de maior dimensão efetuado até ao momento sobre este tema, foi realizado por Sousa (2003a) no âmbito de um Mestrado em Psicologia da Música da Universidade do Porto. Foi intitulado "Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música" (Sousa, 2003a) e, deste trabalho de investigação, resultaram dois artigos (Sousa, 2003b, 2004). Este estudo partiu de um modelo explicativo do abandono escolar construído com base nos modelos de Finn (1989) e de Kaplan, Peck e Kaplan (1997, citado por Sousa, 2003a, p. 82). De acordo com este modelo (Figura 3, p. 71):

> deficientes práticas escolares e dificuldades em conciliar o ensino da música com o ensino genérico podem conduzir a um baixo desempenho académico, que se evidencia na obtenção de más notas, isto é, num insucesso escolar. Este insucesso pode, por sua vez, levar a uma redução dos índices de auto-estima por parte dos alunos, conforme vimos no modelo de auto-estima-frustração (Finn, 1989). Uma auto-estima reduzida poderá provocar uma desvalorização da importância atribuída à escola e ao seu sistema de avaliação, com uma consequente e provável diminuição ou ausência de motivação para estudar o instrumento ou para frequentar as aulas e a Academia de música, como nos mostra o modelo de Kaplan, Peck & Kaplan (1997). Esta desmotivação, por seu lado, pode produzir uma fraca performance escolar e o resultante insucesso, reactivando assim o ciclo, tal como nos dizem tanto o modelo de auto-estima-frustração (Finn, 1989), como

> o de Kaplan, Peck & Kaplan (1997). Esta cadeia de acontecimentos negativos pode ser quebrada com o abandono da escola de música, o que constitui então uma oportunidade para romper este ciclo de frustração. (Sousa, 2003a, pp. 89–90)

Figura 3 Modelo interpretativo do abandono no EAE de música[89]



Para poder testar este modelo explicativo foi enviado um questionário por correio a 309 participantes que cumpriam os seguintes critérios: 1. frequentaram a escola de música durante pelos menos um trimestre nas disciplinas de Instrumento ou de Canto; 2. desistiram entre os anos letivos 1996/1997 e 2000/2001 sem ter completado o 8º grau de Instrumento ou o 3º grau de Canto; 3. tinham entre 9 e 20 anos. Os participantes tinham frequentado uma de três Academias: a Academia de Música de Viana do Castelo, a Academia de Música de S. João da Madeira ou a Escola de Música Óscar da Silva, em Matosinhos (Sousa, 2003a, pp. 107–108). A partir dos formulários foram recolhidos dados demográficos e informações sobre: o percurso de formação musical (instrumento, idade em que iniciaram e finalizaram os estudos, qual o grau atingido), se os alunos tinham voltado a estudar música, ou se tinham continuado a tocar o instrumento musical depois de terem desistido; que influências receberam para tomar a decisão de desistir (pais, familiares, colegas, se foi uma decisão tomada por iniciativa própria, outros motivos); porque tinham começado a estudar música; qual o grau de apoio recebido por parte dos pais e professores; qual o grau de satisfação relativamente à escola e aos motivos da desistência (pp. 109-110).

Salienta-se também o estudo realizado por C. Gonçalves et al. (2018), intitulado "Estudo exploratório acerca do abandono escolar no ensino artístico especializado (regime supletivo)" que se focou nas razões do decréscimo acentuado na frequência do ensino artístico especializado em regime supletivo no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Engº Luiz Peter Clode (C. Gonçalves et al., 2018). O estudo considerou como população os alunos dos cursos de música do ensino especializado

[89] Retirado de Sousa (2003, p. 90).

em regime supletivo inscritos no ano letivo 2017/2018 neste Conservatório (1053 alunos), assim como todos os professores que lecionavam nesse regime (116 docentes). Foram recolhidas 339 respostas aos questionários sobre as razões da inscrição, 79 respostas aos questionários sobre o abandono dos alunos (57% do total de alunos que desistiram no ano 2016/2017) e 81 respostas aos questionários acerca da perspetiva dos docentes sobre o abandono. O inquérito por questionário sobre as razões da inscrição estruturou-se em três componentes: dados sociodemográficos, motivos para a frequência, convicções e expectativas sobre o curso. O inquérito por questionário sobre os motivos do abandono (versão para alunos e outra para docentes) subdividiu-se em três secções: uma primeira secção que recolhia dados sociodemográficos, e as restantes relativas ao grau de satisfação dos alunos e às causas do abandono.

Foram encontrados ainda três estudos realizados no âmbito de Mestrados em Ensino de Música que abordam este tema. No estudo realizado por Espírito Santo (2019), intitulado "Abandono escolar na transição para o Secundário – Estudo de caso da classe de guitarra do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga", foram realizadas entrevistas semiestruturadas a três professores de guitarra, questionários aos alunos e encarregados de educação dos alunos de guitarra e uma entrevista semiestruturada à diretora do Conservatório. No estudo realizado por Teixeira (2021) designado "A Formação Musical e o abandono no ensino especializado de música", foram aplicados questionários a uma turma do 5º grau (incluindo alguns ex-alunos desta turma que tinham desistido em anos anteriores), a dois professores de Instrumento e a dois professores de Formação Musical do Conservatório de Música de Felgueiras, com o objetivo de averiguar as causas de abandono escolar e qual era o papel da Formação Musical nesse abandono. No estudo realizado por Rodrigues (2023), intitulado "A relação entre a motivação e o abandono escolar no ensino artístico especializado de saxofone em Portugal", foram realizados questionários a 26 alunos de saxofone do ensino especializado de música entre os 12 e os 19 anos. As questões focavam-se no gosto e na motivação dos alunos. A maioria das conclusões destes estudos estão associadas às causas de abandono, de modo que serão apresentadas nos subcapítulos seguintes.

O abandono escolar também foi referido no Estudo de Avaliação do Ensino Artístico realizado por Fernandes et al. (2007). Neste estudo um dos traços mais marcantes apontados foi o índice de retenção e de conclusão nos cursos básico e complementar (p. 60), equivalente ao Ensino Secundário. De acordo com o mesmo estudo, o nível de desistências era muito elevado logo a partir dos primeiros anos do curso básico na maioria das instituições, e aumentava a partir do momento em que os alunos chegavam ao 10º ano, sendo as taxas de conclusão "escandalosamente baixas" (Fernandes et al., 2007, p. 60). Foi

possível também encontrar dados relativos ao total de conclusões por ciclo, no regime integrado, num documento elaborado por Fernandes et al. (2014).

De entre os objetivos dos estudos internacionais e nacionais sobre o abandono no ensino especializado de música salientam-se os seguintes: aferir taxas de abandono do ensino especializado de música, averiguar quais são as causas de abandono e as causas de ingresso neste subsistema de ensino, aferir em que idade ocorre o abandono, averiguar qual o perfil dos alunos que abandonam, investigar possíveis medidas para prevenir o abandono, entre outros.

Tal como já indicado, neste capítulo serão destacadas as razões de ingresso, de permanência e de abandono no ensino especializado de música. Optou-se por incluir fatores de ingresso, de permanência e de abandono escolar uma vez que pode haver uma relação entre os motivos que levam ao abandono e as razões que levam ao ingresso no ensino de música (Cremaschi et al., 2015, p. 17) e porque as razões de abandono do ensino de música podem não ser necessariamente o inverso das razões de permanência (Perkins, 1998, citado por B. Cook, 2013, p. 7). Ressalva-se que, segundo a literatura, a permanência no ensino de música pode ser prevista mais facilmente do que o abandono (Klinedinst, 1991, p. 236). Tal como no Capítulo 1, as informações deste capítulo estarão organizadas nos tópicos: razões políticas, razões escolares, influência de família ou de amigos e razões individuais.

2. Funcionamento do ensino especializado de música

Com vista à contextualização do ensino especializado de música, reuniu-se a informação disponível sobre a missão dos cursos do ensino especializado de música e dos cursos profissionais de música, a oferta especializada de música, o financiamento destes cursos, a formação de professores, as condições de acesso a este subsistema de ensino e a contextualização dos alunos que frequentam estes cursos.

2.1. Missão dos cursos do ensino artístico especializado de música e dos cursos profissionais de música

Enquanto a missão dos cursos profissionais de música é clara - formar profissionais na área da música (Folhadela et al., 1998, p. 31) – os cursos artísticos, denominados simplesmente “especializados”, estão envoltos numa ausência de definição, de clareza e de transparência da sua missão, princípios, ou finalidades, aspeto apontado por inúmeros autores nas últimas décadas (e.g., Folhadela et al., 1998, p. 29; Sousa, 2003b, p. 24; Fernandes et al., 2007, p. 44; Feliciano, 2008, p. 6; Pacheco, 2013, p. 365;

M. H. Vieira, 2014a, p. 62; Moreira, 2017, p. 93; Pacheco & M. H. Vieira, 2019, p. 27; H. Brito, 2024, p. 347).

Esta falta de clareza deve-se ao facto de, para além de terem que formar músicos profissionais, estas escolas veem-se confrontadas com um elevado número de crianças que as frequentam como ocupação de tempos livres, ou com o objetivo de terem um complemento na sua formação (Folhadela et al., 1998, p. 31; Fernandes et al., 2007, p. 46). Deste modo, na prática estão a cumprir finalidades do "ensino genérico" (Folhadela et al., 1998, p. 30).

Enquanto parece ser consensual que, na sua origem, estas escolas tinham como objetivo formar músicos profissionais (Folhadela et al., 1998, p. 31; Gomes, 2002, p. 67; Fernandes et al., 2007, p. 15; Moreira, 2017, p. 94), a missão atual (ou qual deveria ser a missão atual) parece ser alvo de debate. Por exemplo, se, por um lado, os participantes do Encontro Nacional do Ensino Especializado da Música realizado em janeiro de 1998[90] em Lisboa registavam a "dificuldade de cumprirem o papel de formação que sempre lhes esteve atribuído" (Folhadela et al., 1998, p. 30), também salientaram "a importância que as escolas vocacionais têm tido ao suprimirem, principalmente, as carências de formação artística que se detectam no ensino geral" (p. 30). Neste debate, a maioria dos participantes concordou que, uma vez que seria "utópico [...] implantar, a curto prazo, soluções no que diz respeito ao ensino não especializado", deveria haver dois percursos formativos – um percurso profissionalizante e um percurso de amadores – com currículos e programas próprios (p. 33).

Nove anos depois, constatamos no Relatório de Avaliação do Ensino Artístico que a indefinição da missão das escolas do ensino especializado de música ainda estava presente:

> Verificou-se ainda que nem todos os participantes neste estudo (e.g., professores, Presidentes dos Conselhos Executivos) comungam das mesmas perspectivas relativamente a este assunto. Nuns casos considera-se que é muito importante que os conservatórios aceitem muitas crianças, mesmo que seja apenas numa perspectiva de ocupação do tempo, porque se alarga a base de recrutamento e/ou porque se formam 'bons ouvintes'. Noutros casos refere-se que o Estado está a gastar recursos muito significativos em escolas que deveriam ter uma missão clara – formar músicos – mas que afinal estão a formar poucos músicos e a atender muitas crianças que realmente não têm qualquer vocação e que apenas frequentam os conservatórios porque os pais assim o entendem. (Fernandes et al., 2007, p. 46)

[90] Encontro organizado pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Mais recentemente, podemos ler o seguinte no estudo de Hugo Brito (2024), que reuniu a opinião dos diretores das escolas públicas:

> A definição política da missão do EAE é um ponto de divisão dos entrevistados. Os relatos convergem em três grupos: os que pensam que a missão passa pela formação de profissionais, os que têm um entendimento mais holístico como mais um elemento da formação integral do indivíduo e um terceiro grupo que sintetiza ambas as visões. As diferenças entre estas três posturas contrastam com a realidade escolar dado que os discursos são unânimes na apreciação dos alunos que não seguem um percurso profissional afirmando que não são uma perda, mas sim indivíduos que saem reforçados na sua formação; perante a ausência de uma educação artística na escola genérica, as escolas especializadas acabam por cumprir uma dupla missão. (p. 347)

Sobre este assunto Moreira (2020) aponta que, uma vez que já existe um ensino genérico,

> não se compreende como pode estar o EAE da Música a ser financiado para suprir uma necessidade a que não está historicamente afecto, e para a qual já existe um mecanismo de resposta. Se o ensino genérico, cujas estruturas potenciariam um maior sucesso na democratização do ensino da música, não cumpre estas funções, então assume-se indispensável refundar o mesmo, para se se possa, por conseguinte, balizar com maior eficácia a natureza da missão dos Conservatórios. (p. 20)

Grande perigo representaria, porém, empobrecer as bases de formação do ensino especializado de música sem garantia de que sejam supridas com a mesma qualidade no agora chamado "ensino geral".

2.2. Oferta especializada de música

Tal como indicado na introdução deste estudo, o ensino artístico especializado de música abrange duas modalidades: os cursos artísticos especializados de música de nível básico e secundário e os cursos profissionais de música (Folhadela et al., 1998, p. 9; Mota, 2014, p. 45; Pacheco, 2014, p. 108; Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 311).

2.2.1. Cursos artísticos especializados de música e cursos profissionais de música

Os cursos artísticos especializados de música e os cursos profissionais de música oferecidos em Portugal encontram-se apresentados na Tabela 1 (p. 76), assim como os níveis a que correspondem e a legislação mais recente que apresenta as suas matrizes curriculares.

Tabela 1 Oferta formativa do EAE de música[91]

CURSOS (Escolas do ensino particular e cooperativo e escolas do ensino público)				Ensino Básico			Ensino Secundário	QNQ
				1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo		
Cursos artísticos especializados de música		Iniciação em Música		Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto[92] Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto[93]				
	Regimes integrado Regime articulado Regime supletivo (Regime modalidade)[94]	Básico de Música			Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto			Nível 2
		Básico de Canto Gregoriano			Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto			Nível 2
		Secundário de Música	Variante de Instrumento				Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto	Nível 3
			Variante de Formação Musical					Nível 3
			Variante de Composição					Nível 3
		Secundário de Canto Gregoriano						Nível 3
		Secundário de Canto						Nível 3
Cursos profissionais de música	Funcionamento integrado	Educação e Formação de Jovens na Área da Música[95]				Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro		Nível 2
		Instrumentista de Cordas e de Tecla *(pode incluir a variante de voz)*					Portaria n.º 220/2007, de 1 de março	Nível 4
		Instrumentista de Sopro e de Percussão					Portaria n.º 221/2007, de 1 de março	Nível 4
		Instrumentista de Jazz					Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro	Nível 4

[91] Na tabela: QNQ – Quadro Nacional de Qualificações.

[92] Alterada pela Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro (introduz o curso básico de teatro para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico) e pela Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro (revê o regime de avaliação externa das aprendizagens).

[93] R. A. Açores.

[94] Oferta da R. A. Açores.

[95] À data de início deste estudo este curso denominava-se "Curso Básico de Instrumento" na maioria das escolas (Portaria n.º 531/95, de 2 de junho) e Curso Básico de Instrumentista de Cordas e Curso Básico de Instrumentista de Sopro na Artave (Portaria n.º 714/90, de 21 de agosto).

Os cursos artísticos especializados do nível básico oferecem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), enquanto os cursos secundários na área de música oferecem o nível 3 do QNQ (ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.a).

O Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música oferece certificação escolar do 3º ciclo do Ensino Básico e a qualificação profissional de nível 2 do QNQ – artigo 1.º da Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro. Os cursos profissionais de instrumentista oferecem certificação escolar do Ensino Secundário e uma certificação profissional – qualificação de nível 4 do QNQ. A dupla certificação justifica-se uma vez que nestes cursos "se desenvolvem competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente se obtém o nível secundário de educação" (ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.c).

2.2.1. Regimes de frequência do ensino especializado de música

Atualmente os cursos do ensino artístico especializado de música podem ser frequentados pelos alunos em três regimes de frequência: integrado, articulado e supletivo. De acordo com o artigo 3.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, o regime integrado define-se como "a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por um único estabelecimento de ensino"; o regime articulado como "a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por duas escolas distintas" e o regime supletivo como "a frequência, além do ensino básico geral, da componente de formação artística de um curso artístico especializado" numa outra escola. No artigo 3.º da Portaria n.º 229-A/2018, o regime supletivo é definido como "a frequência de um curso do ensino artístico especializado quando esta se restringe às componentes de formação científica e técnica artística da matriz curricular correspondente".

O ensino integrado surgiu como experiência inovadora na Academia de Música de Santa Cecília (Nery, 2015, p. 55), fundada em 1964. O seu primeiro Plano Curricular mencionava que a academia "[i]ntegra, numa só escola, os dois ensinos - académico e musical -, solucionando o grave problema que resulta da incompatibilidade de horários, da onerosa e demorada deslocação, como sucederia com a frequência de escolas diferentes e em locais afastados" (Tavares, 2015, p. 56). Apesar da criação de uma escola com estas características ter sido encarada por muitos com ceticismo (p. 57), nomeadamente pelo receio do insucesso dos alunos no aproveitamento das disciplinas gerais e nas de música (Nery, 2015, p. 50), na prática provou-se o contrário:

> A cultura musical enriquecia, manifestamente, a formação humanística global do aluno, e por sua vez essa formação cultural mais aprofundada em nada sacrificava o progresso artístico específico dos futuros profissionais. Pelo contrário, as duas vertentes estimulavam-se uma à outra e constituíam assim um projecto pedagógico único e exemplar. (Nery, 2015, p. 50)

A experiência pedagógica de referência numa escola pública surgiu em 1971 na Escola de Música de Calouste Gulbenkian de Braga (Caldeira, 2014, p. 188), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de março de 1967 (Caldeira, 2012). Nesta altura foi «'ensaiado' em Braga um Liceu Artístico (um dos três tipos de liceus previstos), através da oficialização do Conservatório Calouste Gulbenkian como uma secção da Escola Secundária D. Maria II» (Rocha, 2008, citada por Tracana, 2013, p. 110). Entre 1972 e 1974 houve uma efémera experiência de ensino integrado no Conservatório Nacional (Castelo-Branco, 2010c, p. 416) em colaboração com a Escola Secundária Francisco de Arruda que, durante esses dois anos, esteve instalada no Conservatório (Pernão & Borges, 2015). No entanto, "nunca na Escola de Música do Conservatório Nacional o regime integrado chegou a constituir a matriz de referência para a frequência dos alunos" (Fernandes et al., 2014, p. 21). Esta oferta permaneceu apenas no Conservatório Gulbenkian de Braga e na Academia de Música de Santa Cecília até ao início da década de 90 (Fernandes et al., 2014, p. 22). A título de exemplo, o regime integrado foi implementado no Conservatório Nacional no Ensino Secundário apenas em 2001/2002, sendo alargado ao curso básico em 2008 (Pernão, 2014, p. 81), no mesmo ano em que foi implementado o regime integrado no Conservatório de Música do Porto (A. Vieira, 2017).

Por sua vez, o regime articulado surge com o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, o qual restrutura o ensino especializado de música e integra as artes no sistema de ensino geral (Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 313). Este regime nasce como medida para colmatar as dificuldades que vinham a ser sentidas pelos alunos na conciliação entre o ensino geral e a formação especializada:

> o estudo do instrumento e a aprendizagem das técnicas de dança exigem um trabalho aturado e regular, ocupando várias horas por dia, o que torna difícil a acumulação da escolaridade geral completa com a frequência do Conservatório, comprometendo os resultados de uma e de outra e levando muitos alunos à desistência ou deficiente aproveitamento. (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 310/83)

Pretendia-se que o ensino especializado de música atingisse uma carga horária equilibrada, com "diplomas de valor idêntico aos do ensino geral", para que os planos de estudo pudessem salvaguardar a reorientação vocacional até à entrada do 10º ano de escolaridade. A oferta de regime articulado assistiu a uma grande expansão entre 2007 e 2010 passando de 17 282 estudantes inscritos (em 2007) para

29 645 (em 2010) (Feliciano, 2010, p. 2), "data em que foi publicada legislação limitativa ao apoio financeiro a conceder para a frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo (Despacho n.º 12522/2010)", (M. H. Vieira, 2014a, p. 63).

A frequência supletiva, apesar de na prática ter sido a primeira a existir (Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 319), apenas foi regulamentada no Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro. Este regime de frequência predominou durante muitas décadas: "o regime supletivo que pela legislação deveria ser a exceção constituiu-se, ao longo dos anos, a norma, dado que, por diversas circunstâncias, passou a ter a preferência da generalidade dos alunos em detrimento do ensino articulado" (A. Vieira, 2008, p. 35). Segundo Feliciano (2008) este regime predominou até ao ano letivo 2007/2008, abrangendo cerca de 56% dos alunos que frequentavam o Ensino Básico e Secundário deste subsistema (p. 7).

Na Região Autónoma dos Açores existe também o "Regime Modalidade", no qual "são lecionados os mesmos conteúdos curriculares previstos para os regimes integrado ou articulado" (n.º 4 do artigo 62.º da Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto) e "confere a mesma certificação do curso frequentado em regime integrado, articulado ou supletivo" (n.º 5 do artigo 69.º). Se os alunos tiverem menos de 19 anos, podem inscrever-se em duas disciplinas do curso secundário. Se tiverem mais de 19 anos têm de se inscrever em pelo menos duas disciplinas dos cursos básico ou secundário. Este regime não se aplica aos alunos do Ensino Básico com idade inferior a 19 anos (artigo 58.º da Portaria n.º 78/2023).

Os cursos profissionais não têm regimes de frequência legislados, no entanto, na prática, a frequência dos alunos é integrada, uma vez que as três componentes (sociocultural, científica e técnica) são lecionadas na mesma instituição, à semelhança do que está legislado para o regime integrado (F. Oliveira et al., 1995, p. 19).

2.2.2. Matrizes curriculares-base

A carga horária dos cursos básicos e secundários do ensino artístico especializado de música está definida no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, nos anexos IV e V. Apesar de, no Decreto-Lei n.º 55/2018, ser indicada a carga horária geral da componente "formação artística especializada", a mesma só foi especificada por disciplinas mais tarde. A carga horária do Curso de Iniciação em Música está definida no artigo 7.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. As matrizes curriculares-base do Curso

Básico de Música e de Canto Gregoriano são definidas nos anexos III, IV, V e VI da mesma portaria[96]. A Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, define as matrizes curriculares-base dos cursos Secundário de Música, Canto e Canto Gregoriano nos anexos II, III e IV, respetivamente.

O Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música foi criado nos termos do disposto no n.º 5 do artigo 7º do Decreto-Lei n.º 55/2018, pela Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro que apresenta a sua matriz curricular-base.

Em relação ao ensino profissional, a Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, veio regulamentar os cursos profissionais de dupla certificação definindo regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo. Esta dupla certificação significa que um curso oferece simultaneamente duas qualificações (certificação escolar e profissional). Os planos de estudo dos cursos profissionais de instrumentista encontram-se na Portaria n.º 220/2007, de 1 de março (Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla), na Portaria n.º 221/2007, de 1 de março (Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão) e na Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro (Curso Profissional de Instrumentista de Jazz).

2.2.2.1. Curso de Iniciação em Música

O Curso de Iniciação em Música tem uma duração semanal de 135 minutos e é constituído pelas disciplinas de Formação Musical, Classes de Conjunto e Instrumento (Anexo 1 e Anexo 2 – pp. 671, 672). A história deste curso no país foi amplamente estudada por Barros (2024, pp. 9-51).

2.2.2.2. Curso Básico de Música e Curso Básico de Canto Gregoriano

As matrizes curriculares-base do Curso Básico de Música, do 2º e 3º ciclos e do Curso Básico de Canto Gregoriano, do 2º e 3º ciclos, podem ser consultados nos Anexos 3 a 8 – pp. 673-678. No Curso Básico de Música (no 2º e 3º ciclos) os alunos têm que ter uma carga horária semanal de 315 minutos distribuída pelas disciplinas de Instrumento, de Formação Musical e pelas Classes de Conjunto (Coro, Música de Câmara e/ou Orquestra). No caso do Curso de Canto Gregoriano a carga horária semanal é a mesma, no entanto, inclui a possibilidade de frequência de uma outra Classe de Conjunto: o Coro

[96] No caso da Região Autónoma dos Açores, os planos de estudo podem ser consultados na Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto.

Gregoriano. Para além disso, as escolas podem oferecer facultativamente 45 minutos semanais: esta carga horária pode ser destinada a atividades de conjunto ou ao reforço de disciplinas coletivas.

No anexo VII da Portaria n.º 223-A/2018 encontram-se listados os instrumentos que podem ser ministrados no Curso Básico de Música no continente: acordeão, alaúde, bandolim, bateria, clarinete, clavicórdio, contrabaixo, cravo, fagote, flauta de bisel, flauta, guitarra clássica, guitarra portuguesa, harpa, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola da gamba, violeta, violino, violoncelo. No âmbito da disciplina de Instrumento também pode ser lecionado Canto (n.º 5, do artigo 6.º), ou "outros instrumentos, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelas escolas e aprovada pelo membro do Governo responsável pela área de educação" (n.º 4, do artigo 6.º). Esta portaria acrescenta, portanto, a bateria e a viola da gamba à lista de instrumentos apresentados na Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro.

Para além dos instrumentos já mencionados, na Região Autónoma da Madeira também podem ser lecionados Cordofones Madeirenses – Braguinha, Rajão e Viola de Arame (n.º 1 do artigo 19.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M). Na Região Autónoma dos Açores, os instrumentos que podem ser lecionados podem ser consultados no anexo IX da Portaria n.º 78/2023. As diferenças, relativamente ao continente, são a ausência da oferta da bateria e a presença de Viola da Terra.

A conclusão do Curso Básico de Música ou de Canto Gregoriano implica a obtenção de nível igual ou superior a 3 valores em todas as disciplinas da componente de formação artística especializada (n.º 6 do artigo 42.º da Portaria n.º 223-A/2018; n.º 19 do artigo 63.º da Portaria n.º 78/2023). No entanto, para os alunos que frequentam o regime integrado ou articulado a certificação da conclusão do Ensino Básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação artística especializada (n.º 5 do artigo 42.º da Portaria n.º 223-A/2018; n.º 3 do artigo 69.º da Portaria n.º 78/2023).

2.2.2.3. Cursos Secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano

Os planos de estudo do Curso Secundário de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ser consultados nos Anexos 9, 10, 11 (pp. 679-681), respetivamente. De acordo com o n.º 2 do artigo 6.º da Portaria n.º 229-A/2018, estes cursos estão organizados nas seguintes componentes de formação:

- Formação geral – Constituída por disciplinas transversais a vários cursos como o Português e a Filosofia. Esta componente de formação "visa contribuir para a construção da identidade

pessoal, social e cultural dos alunos". As disciplinas desta componente ocupam 630 minutos semanais.

- Formação científica – Nos três cursos esta componente é constituída pelas disciplinas de História da Cultura e das Artes, Formação Musical Análise e Técnicas de Composição e Oferta Complementar. Esta componente de formação "visa proporcionar uma formação consistente no domínio do respetivo curso". As disciplinas da componente de Formação Científica ocupam entre 360 e 450 minutos semanais no Curso Secundário de Música e no Curso Secundário de Canto Gregoriano e entre 360 e 540 no Curso Secundário de Canto.

- Formação técnica artística – Varia de acordo com o curso, sendo a Classe de Conjunto a única disciplina comum aos três cursos. Esta componente de formação "visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas e artísticas para o perfil profissional visado". As disciplinas da componente Técnica Artística ocupam entre 225 e 315 minutos semanais no Curso Secundário de Música; entre 405 e 495 no Curso Secundário de Canto; entre 315 e 405 no Curso Secundário de Canto Gregoriano.

No anexo V da Portaria n.º 229-A/2018 encontram-se listados os instrumentos que podem ser ministrados nos cursos secundários do ensino especializado de música. A lista é igual à que se encontra apresentada nos cursos básicos. À semelhança dos cursos básicos, na Região Autónoma da Madeira também podem ser lecionados Cordofones Madeirenses – Braguinha, Rajão e Viola de Arame (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M - n.º 2, artigo 19.º).

Para concluírem estes cursos, os alunos têm que ser aprovados em todas as disciplinas da matriz curricular e na Prova de Aptidão Artística (artigo 44.º). Nesta prova os alunos demonstram os conhecimentos e competências técnicas e artísticas adquiridas ao longo da sua formação (n.º 2, artigo 33.º).

2.2.2.4. Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música

A matriz curricular-base do Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música pode ser consultada no Anexo 12 (p. 682). Segundo o n.º 2 do artigo 4.º da Portaria n.º 203-B/2024/1, este curso está organizado nas seguintes componentes de formação:

- Componente de formação sociocultural - Constituída por disciplinas comuns ao Ensino Básico geral e aos cursos artísticos especializados (e.g., Português e Matemática) que visam "contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos". A carga horária total desta componente ao longo do ciclo de formação é de 1980 horas.

- Componente de formação científica - Constituída pelas disciplinas de Tecnologia da Música, Formação Musical e Auditiva e Introdução à Composição, visa "proporcionar uma formação científica consistente com a componente técnico-artística". A carga horária total desta componente ao longo do ciclo de formação é de 220 horas.

- Componente de formação técnico-artística - Constituída pelas disciplinas de Instrumento, Prática de Conjunto, Prática individual e de Naipe, visa a "aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos e competências técnicas e artísticas aprofundadas para a execução de um instrumento". A carga horária total desta componente ao longo do ciclo de formação é de 670 horas.

- Componente Projetos de Prática Artística - "Consiste num conjunto de atividades desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, visando a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos e capacidades técnicas, artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil do aluno, podendo ser realizada na forma de apresentações públicas, simulando um contexto real de trabalho de um executante de instrumento". A carga horária total desta componente ao longo do ciclo de formação é de 70 horas.

Para concluírem este curso, os alunos têm de ter uma classificação igual ou superior a 3 valores em cada módulo, em todas as disciplinas de todas as componentes de formação e nos Projetos de Prática Artística (n.º 1 do artigo 10.º da Portaria n.º 203-B/2024/1).

2.2.2.5. Cursos Profissionais de Instrumentista de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão e de Jazz

Os planos de estudo do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão e do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz podem ser consultados nos Anexos 13, 14 e 15 (pp. 683-685), respetivamente. O plano curricular destes cursos integra as seguintes componentes de formação:

- Formação sociocultural – corresponde às disciplinas comuns a todos os cursos (e.g., Português e Educação Física) e "visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos" (n.º 2 do artigo 6.º da Portaria n.º 235-A/2018). A carga horária total desta componente ao longo do ciclo de formação é de 1000 horas.

- Formação científica – É constituída pelas disciplinas de História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som (Portaria n.º 220/2007; Portaria n.º 221/2007; Portaria n.º 1040/2010) e "visa proporcionar uma formação científica consistente com o perfil profissional associado à respetiva qualificação" (n.º 2 do artigo 6.º da Portaria n.º 235-A/2018). A carga horária total desta componente ao longo do ciclo de formação é de 500 horas.

- Formação tecnológica (ou técnica) – Visa "a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas para o perfil profissional visado" (n.º 3 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 55/2018). A carga horária total desta componente ao longo do ciclo de formação é de 1600 horas (420 horas de Formação em Contexto de Trabalho).

- Formação em contexto de trabalho[97] – "Realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, enquanto experiências de trabalho, designadamente sob a forma de estágio, integrando um conjunto de atividades profissionais que visam a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir" (n.º 2 do artigo 6.º da Portaria n.º 235-A/2018).

As portarias relativas aos cursos profissionais de instrumentista não especificam que instrumentos podem ser lecionados. Os cursos terminam com uma apresentação e defesa da Prova de Aptidão Profissional, na qual são demonstrados "as competências e os conhecimentos que desenvolveram ao longo da formação" (ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.c).

[97] Apesar de na Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, a Formação em Contexto de Trabalho ser destacada como uma componente de formação autónoma, nos planos de estudo dos cursos profissionais de instrumentista apresentados na Portaria n.º 220/2007, de 1 de março; na Portaria n.º 221/2007, de 1 de março; e na Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro a Formação em Contexto de Trabalho encontra-se integrada na Componente de formação técnica.

2.2.3. Gestão do currículo e dos programas

Apesar das matrizes curriculares-base estarem definidas em várias portarias, há decisões que estão ao cargo da escola: a organização dos tempos letivos (desde que respeitem as cargas horárias semanais); a distribuição da carga horária entre as disciplinas de Formação Musical e as Classes de Conjunto no Curso Básico de Música; as Classes de Conjunto oferecidas nos vários cursos; a decisão de oferecer uma disciplina de oferta complementar nos cursos básicos; se a disciplina de Instrumento no Curso de Iniciação em Música e no Curso Básico de Música é lecionada individualmente ou em grupos de alunos; o desdobramento das turmas de Formação Musical, caso o número de alunos exceda os 15 alunos, entre outras.

Segundo o n.º 1 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, relativo ao ensino particular e cooperativo:

> A autonomia pedagógica consiste no direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente.

Para além do funcionamento pedagógico, as escolas têm autonomia para gerir os conteúdos programáticos (n.º 2 do artigo 36.º). Em relação aos programas das escolas do ensino especializado de música, a literatura refere que alguns foram constituídos ao abrigo da experiência pedagógica de 1971 (Folhadela et al., 1998, p. 49) e que outros são constituídos por listas de obras que vigoram deste 1930 (Fernandes et al., 2007, p. 47). De acordo com Vasconcelos (2017), em muitos casos estão desatualizados, e, noutros casos, são inexistentes (p. 55). Sabe-se que, em relação ao repertório utilizado, "há a sobrevalorização da música ligada à cultural erudita" (S. R. Ferreira et al., 2009, p. 89).

É importante destacar que recentemente foram homologadas as "Aprendizagens Essenciais" das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do Secundário (História da Cultura e das Artes, Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição), de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do Ensino Básico (Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho), das disciplinas de Teoria e Análise Musical e de História da Cultura e das Artes dos cursos profissionais (Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho). Estas aprendizagens, no entanto, segundo as orientações, permitirão uma "efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes" (Preâmbulo do Despacho n.º 7415/2020).

2.2.4. Escolas que oferecem cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música

O ensino especializado de música público num contexto não religioso iniciou em 1835 (M. H. Vieira, 2009, p. 530; Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 312), com a criação, a 5 de maio de 1835, do Conservatório de Música na Casa Pia de Lisboa (Nery & Castro, 1991, p. 135; Freitas Branco, 1995, p. 291; Gomes, 2002, p. 49), correspondente à atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Só 82 anos depois, em 1917, surgiu o Conservatório do Porto (Nery & Castro, 1991, p. 149). Esta escola nasceu por iniciativa privada, tal como sucedeu com a maioria das restantes escolas públicas que ainda hoje integram a rede do ensino especializado de música e que foram fundadas no século XX (Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024a, p. 6) – Tabela 2 (p. 86).

Tabela 2 Surgimento e passagem à rede pública das 12 escolas do EAE de música públicas atuais (dados de 2024)[98]

ESCOLA (NOME ATUAL)	FUNDAÇÃO	PASSAGEM À REDE PÚBLICA
ESCOLA ARTÍSTICA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL	**1835**	**1835**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1835 - Conservatório de Música • 1836 - Conservatório Geral de Arte Dramática • 1840 - Conservatório Real de Lisboa • 1910 - Conservatório de Lisboa • 1919 - Conservatório Nacional de Música • 1930 - Conservatório Nacional • 1983 - Escola de Música do Conservatório Nacional • 2007 – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional Fontes: Borges (s.d.), Castelo-Branco (2010c, pp. 415–416) Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto		
ESCOLA ARTÍSTICA DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	**1917**	**1972**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1917 - Conservatório de Música do Porto • 2007 – Escola Artística do Conservatório de Música do Porto Fontes: Conservatório de Música do Porto (s.d.) Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto		
CONSERVATÓRIO REGIONAL DE PONTA DELGADA	**1922**	**1980**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1922 - Academia de Música de Ponta Delgada Nota: Optou-se por apresentar a data de fundação da Academia de Música de Ponta Delgada, apesar de apenas ter começado a funcionar com paralelismo pedagógico em 1964, quando se tornou "Conservatório Regional de Ponta Delgada". • 1964 - Conservatório Regional de Ponta Delgada • 1978 - Conservatório Regional dos Açores • 1980 - Conservatório Regional de Ponta Delgada Nota sobre a data de passagem à rede pública: Desde 1978 encontrava-se a funcionar sobre responsabilidade do Governo Regional, enquanto "Conservatório Regional dos Açores" embora formalmente se tenha mantido até 1980 como estabelecimento do ensino particular. Fontes: Governo dos Açores (s.d.), Decreto Regulamentar Regional n.º 11/80/A, de 13 de março		

[98] Tabela adaptada e expandida a partir de H. Brito e Vieira (2017, p. 134) e de Almeida e Silva e Vieira (2024a, pp. 6–8).

CONSERVATÓRIO - ESCOLA PROFISSIONAL DAS ARTES DA MADEIRA, ENGº LUIZ PETER CLODE	**1946**	**1986**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1946 - Academia de Música da Madeira • 1955 - Academia de Música e Belas Artes da Madeira • 1977 - Conservatório de Música da Madeira • 1986 - Escola Secundária de Ensino Artístico • 2000 – Conservatório - Escola Profissional de Artes da Madeira • 2004 - Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.° Luiz Peter Clode Fontes: Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.° Luiz Peter Clode (s.d.), Direção Regional do Arquivo e Biblioteca da Madeira (s.d.); Decreto-Lei n.° 322/77, de 6 de agosto		
ESCOLA ARTÍSTICA DO INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA	**1953**	**1976**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1953 - Centro de Estudos Gregorianos • 1976 - Instituto Gregoriano de Lisboa • 2007 – Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa Fontes: Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa (s.d.), Castelo-Branco (2010d, p. 644) Decreto-Lei n.° 299/2007, de 22 de agosto		
EBS TOMÁS DE BORBA – CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ANGRA DO HEROÍSMO	**1955**	**1980**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1955 - Academia Musical da Ilha da Terceira Nota: O Conservatório Regional dos Açores, à data da sua criação incorporou "a escola de música que funcionava sob a égide da Academia Musical da Ilha Terceira". No entanto, a Academia Musical da Ilha Terceira continuou a existir enquanto associação e recentemente voltou a incorporar uma escola. • 1978 - Conservatório Regional dos Açores – Secção de Angra do Heroísmo • 1980 - Conservatório Regional de Angra do Heroísmo • 2008 - EBS Tomás de Borba – Conservatório Regional de Angra do Heroísmo Fontes: Governo dos Açores (s.d.), VITEC AzoresTV (s.d.), Pimentel (2021) Decreto Regulamentar Regional n.° 11/80/A, de 13 de março; Decreto Regulamentar Regional n.° 31/2003/A, de 25 de novembro		
ESCOLA ARTÍSTICA DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA CALOUSTE GULBENKIAN, AVEIRO	**1960**	**1985**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1960 - Conservatório Regional de Aveiro • 1971 - Conservatório Regional de Aveiro de Calouste Gulbenkian • 1985 - Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian • 2007 – Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro Fontes: Neto (s.d.), Decreto-Lei n.° 299/2007, de 22 de agosto		
ESCOLA ARTÍSTICA DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA CALOUSTE GULBENKIAN, BRAGA	**1961**	**1971**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1967 - Conservatório de Música de Braga • 1971 - Escola Piloto de Educação Artística • 1982 - Escola de Música de Calouste Gulbenkian • 1986 - Escola C+S • 1993 - Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian • 2007 – Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Braga Fontes: Caldeira (2012), Portaria n.° 55-C/86, de 12 de fevereiro; Decreto-Lei n.° 352/93, de 7 de outubro; Decreto-Lei n.° 299/2007, de 22 de agosto;		
ESCOLA ARTÍSTICA DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE COIMBRA	**1985**	**1985**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 1985 - Conservatório de Música de Coimbra Nota: Apenas iniciou a atividade letiva em 1986 • 2007 - Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra Fontes: Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (s.d.), Decreto-Lei n.° 299/2007, de 22 de agosto		
EBI DA HORTA – CONSERVATÓRIO REGIONAL DA HORTA	**1990**	**1990**
Ao longo dos anos teve diversas designações: • (1978) - Conservatório Regional dos Açores – Secção da Horta • (1989) - Conservatório Regional da Horta Nota: Em 1978 foi criado o Conservatório Regional dos Açores que abarcava o Conservatório de Ponta Delgada e o de Angra do Heroísmo e da Horta como polos da mesma instituição. Apesar da integração da secção da Horta neste decreto (Resolução n.° 2/78, de 27 de janeiro), este Conservatório apenas vem a ser criado em 1989, ao abrigo do Decreto Regulamentar Regional n.° 22/89/A, de 21 de julho. No entanto, o seu nascimento efetivo ocorreu apenas em 1990. • 2011 - EBI da Horta – Conservatório Regional da Horta Fontes: Dores (2016) Governo dos Açores (s.d.), Resolução n.° 2/78, de 27 de janeiro; Governo Regional; Decreto Regulamentar Regional n.° 22/89/A, de 21 de julho; Decreto Regulamentar Regional n.° 18/2011/A, de 10 de agosto		

CONSERVATÓRIO DE VILA REAL – COMENDADOR MANUEL CORREIA BOTELHO	**2004**	**2024**[99]
Ao longo dos anos teve diversas designações: • 2004 - Conservatório Regional de Música de Vila Real • 2024 – Conservatório de Vila Real – Comendador Manuel Correia Botelho Fonte: Câmara Municipal de Vila Real (s.d.)		
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE LOULÉ - FRANCISCO ROSADO	**2018**	**2018**
Fonte: Conservatório de Música de Loulé Francisco Rosado (s.d.)		

Entre 1835 e 2024, a rede pública de escolas do ensino especializado de música cresceu muito lentamente, sendo constituída atualmente apenas por 12 escolas (Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024a, p. 6). A sua localização geográfica é desequilibrada e irregular (Palheiros, 1993, p. 35; M. H. Vieira, 2014a, p. 70; H. Brito & M. H. Vieira, 2017, p. 135; Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024a, p. 8), sendo este fenómeno de desigualdade descrito por H. Brito e M. H. Vieira (2017) com a expressão "Portugal é um país a inclinar-se para o oceano" (p. 135).

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI a oferta especializada de música foi-se tornando mais complexa (Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024a, p. 9). Em primeiro lugar, surgiu o regime articulado de frequência dos alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 310/83. Em segundo lugar, assistimos à integração de cursos profissionais de música em escolas do ensino artístico especializado: o Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng. Luiz Peter Clode foi a primeira escola a concretizar esta integração em 2000 (Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024a, p. 10). Em terceiro lugar, a partir de 2010, alguns agrupamentos de escolas começaram a incorporar também a oferta de cursos do ensino especializado de música e de cursos profissionais de música sem depender de protocolos, ou de outras parcerias com escolas do ensino especializado de música (p. 10). Foi o caso do Agrupamento de Escolas de Vialonga e do Agrupamento de Escolas da Bemposta em 2010 e do Agrupamento de Escolas Luís António Verney em 2016 (H. Brito & M. H. Vieira, 2017, p. 135).

Quanto à rede privada, considera-se que o surgimento da Academia de Amadores de Música em 1884 com o patrocínio de D. Luís (Sá, 2017, p. 26), é um "marco no ensino da música em Portugal" (M. C. Brito & Cymbron, 1992, p. 146). Durante o século XX a rede privada foi crescendo paralelamente à rede pública (Almeida e Silva & M. H. Vieira, 2024a, p. 15). As escolas privadas funcionavam na sua maioria, em paralelismo pedagógico com escolas públicas, ao abrigo do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro). Este paralelismo implicava a não autonomia das escolas a vários níveis, nomeadamente nos "[p]lanos de estudo e conteúdos programáticos" e na "[m]atrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações"

[99] Em 2022/2023 ainda não tinha passado à rede pública.

(artigo 35.º do Decreto-Lei n.º 553/80). Tal como é referido no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 310/83, à data, as instituições particulares estavam "ligadas pedagogicamente aos estabelecimentos oficiais" e todas "tinham como modelo os planos de estudo e programas do Conservatório Nacional". Ainda neste século salienta-se o aparecimento das escolas profissionais de música (Decreto-Lei n.º 26/89). Muitas das escolas profissionais de música, apareceram "acopladas a uma Escola de Música já existente" (F. Oliveira et al., 1995, p. 18), "em pontos do país onde havia reduzidas oportunidades de formação" (p. 19). Pode dizer-se que a criação das escolas profissionais foi um passo na democratização do acesso ao ensino especializado "quer pela localização como pelo tipo de apoios que facultam" (F. Oliveira et al., 1995, p. 19). A título de exemplo, Palheiros (1993) refere que "com a criação de uma escola em Mirandela, um oásis parece surgir no deserto que se manteve, ao longo de décadas, no ensino vocacional de música sob tutela do Ministério da Educação, na região de Bragança" (p. 39).

Nos anos 90 a rede privada assistiu a um alargamento exponencial do número de escolas (Castelo-Branco, 2010b, p. 409; Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 313). Em 1990 já havia 47 escolas (mais 20 do que em 1985), sendo os distritos da Guarda e de Bragança os únicos que, à data, ainda não tinham escolas do ensino especializado de música (Palheiros, 1993, p. 39). No final do século XX, apesar de só existirem 10 escolas públicas no país e ilhas, já havia 77 escolas particulares e cooperativas (Castelo-Branco, 2010a, p. 324).

Esta expansão da rede de escolas e do número de alunos continuou a ocorrer no início do século XXI. No início deste século salienta-se também a aprovação do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo em 2013 (Decreto-Lei n.º 152/2013) que põe fim à figura do paralelismo pedagógico, exigindo às escolas do ensino particular e cooperativo que sejam "autónomas e autossuficientes" (Preâmbulo).

Em suma, atualmente os cursos do ensino artístico especializado de música podem ser frequentados em escolas do ensino especializado de música (do ensino público e particular e cooperativo), em agrupamentos de escolas, em escolas não agrupadas e em escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também têm esta oferta. Os cursos profissionais de música funcionam em escolas profissionais, em alguns agrupamentos de escolas, e em algumas escolas do ensino especializado de música (do ensino público e do ensino particular e cooperativo). As tipologias de escolas, o número de escolas que atualmente oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música, os seus nomes e a sua localização, serão apresentados com detalhe na análise da Fase 1 do estudo.

2.3. Financiamento

O Estado tem um papel relevante no financiamento das escolas quer sob a forma de financiamento integral - conservatórios públicos - quer sob a forma de financiamento parcial - escolas do ensino particular e cooperativo (Fernandes et al., 2007, p. 43).

Nas escolas públicas o financiamento abrange toda a comunidade educativa (S. M. Pinto, 2024, p. 5). O ensino "é gratuito não havendo despesas de inscrição nem outras relacionadas com frequência escolar ou passagem de certificados" (Eurydice, 2025, p. 4).

No 1º ciclo, os órgãos municipais têm competências "no âmbito do investimento em equipamento básico, mobiliário, material didático e equipamentos desportivos, laboratoriais, musicais e tecnológicos, utilizados para a realização das atividades educativas no 1º ciclo do ensino básico" (Eurydice, 2025, p. 2). O montante recebido varia "em função do número de crianças e alunos matriculados e ainda do número de turmas em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada" (p. 2).

No caso do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, é atribuído um "um orçamento calculado com base no confronto entre o orçamento proposto pela escola e o que resulta da aplicação dos critérios desenvolvidos pelo serviço responsável pela gestão financeira do MECI" - Ministério da Educação, Ciência e Inovação (Eurydice, 2025, p. 2) -, considerando não só o número de alunos e de turmas, mas também especificidades como o contexto socioeconómico, a dimensão de instalações, entre outros (p. 4). Este financiamento provém de "verbas precedentes do Orçamento de Estado do MECI, fundos comunitários e receitas próprias" (pp. 2-3). Para além deste financiamento, as escolas podem candidatar-se a um conjunto de programas e projetos para enriquecer o seu financiamento (p. 3). O financiamento público não contempla os vencimentos dos docentes e dos funcionários, uma vez que são pagos diretamente (S. M. Pinto, 2024, p. 18).

Segundo S. M. Pinto (2024), autora da dissertação de mestrado com o título "Financiamento e Gestão do Ensino Artístico Especializado de Música: comparação entre público e privado",

> o financiamento proveniente do Estado mostra ser insuficiente, para o cumprimento de todas as atividades planeadas, o que leva a uma procura de estratégias de aumento de receitas extra e a uma constante preocupação com a eficiência em gerir as receitas. Este cenário, exige uma gestão financeira muito rigorosa, onde a eficiência na utilização dos recursos disponíveis torna-se fulcral para garantir que as atividades e os objeitos previstos nos documentos estruturantes sejam realizados e concretizados. (p. 25)

No 1º ciclo a construção e manutenção das instalações é da responsabilidade da administração local, ao passo que no 2º e 3º ciclos, compete primeiramente à administração central "vindo esta responsabilidade a ser objeto de um processo de transferência de competências para as autarquias, de acordo com contratos de execução e contratos interadministrativos celebrados com cada município" (p. 4).

No caso das regiões autónomas, estas "financiam os seus serviços educativos e os estabelecimentos de ensino, nas respetivas regiões, com exceção do ensino superior", "com meios próprios ou através de transferências orçamentais do Estado" (Eurydice, 2025, p. 3). Na Região Autónoma dos Açores o pagamento de taxas apenas é exigido para a frequência do "Regime Modalidade" (n.º 8 do artigo 58.º da Portaria n.º 78/2023). Na Região Autónoma da Madeira os alunos pagam propinas para frequentarem os cursos artísticos especializados de música em regime articulado e supletivo, sendo os respetivos valores "fixados anualmente e homologados pelo Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia" – n.º 1 e n.º 2 do artigo 50.º do Regulamento Interno (Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engº Luiz Peter Clode, 2021, p. 33). A título de exemplo, segundo o anexo I da Portaria n.º 193/2024, de 22 de maio, no ano letivo 2024/2025, um aluno sem irmãos pagava 30,00 € de propina mensal. Segundo as informações que constam no mesmo anexo, os cursos profissionais de música são frequentados gratuitamente, à exceção de alunos que já têm um 12º ano concluído, de alunos com idade superior a 23 anos, ou de alunos repetentes.

No caso das escolas do ensino particular e cooperativo, o financiamento parcial é atribuído através de um contrato de patrocínio, mediante a realização de concursos bianuais (S. M. Pinto, 2024, p. 3). Segundo o n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, "os contratos de patrocínio têm por fim estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos, ou insuficientemente abrangidos, pela rede pública, a criação de cursos com planos próprios e a melhoria pedagógica". Através dos contratos de patrocínio, os alunos do Curso Básico de Música são financiados num período máximo de seis anos, enquanto os alunos do Curso Secundário de Música são financiados num período máximo de cinco anos (artigo 2.º da Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho). O financiamento que é atribuído por aluno, mencionado no anexo I da Portaria n.º 224-A/2015, pode ser consultado na Tabela 3 (p. 92).

Tabela 3 Financiamento atribuído por aluno através de Contrato de Patrocínio[100]

CURSO E REGIME	CUSTO/ALUNO
Iniciação	350,00 €
Curso Básico de Música em regime integrado	5 400,00 €
Curso Básico de Música em regime articulado	2 600,00 €
Curso Básico de Música em regime supletivo	1 200,00 €
Curso Secundário de Música em regime articulado	5 440,00 €
Curso Secundário de Música em regime supletivo	1 700,00 €

Segundo o n.º 42 do Aviso de Abertura de Concurso de Contrato de Patrocínio 2024-2030, o financiamento do regime supletivo apenas foi considerado onde não existe a oferta do regime articulado (DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2004a).

Aos alunos abrangidos pelo contrato de patrocínio que frequentam o regime articulado e integrado dos cursos básicos e secundários, não pode ser exigida qualquer propina para a frequência das disciplinas comparticipadas (n.º 1 do artigo 3.º da Portaria n.º 224-A/2015). No entanto, no caso do Curso de Iniciação em Música pode ser exigida a comparticipação financeira nos limites estabelecidos no n.º 2 do artigo 3.º da Portaria n.º 224-A/2015. No regime supletivo dos cursos básicos e secundários, "pode ser exigida aos alunos, pelos estabelecimentos de ensino, comparticipação financeira no montante correspondente ao valor do financiamento público, acrescida até 20% no caso dos cursos do ensino básico" (n.º 3 do artigo 3.º da Portaria n.º 224-A/2015).

As escolas que recebem financiamento "ficam sujeitas às inspeções administrativas e financeiras dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência que se mostrem necessárias em função das obrigações contratuais assumidas" (n.º 9 do artigo 10.º).

Segundo S. M. Pinto (2024), o orçamento proveniente dos contratos de patrocínio oferece uma maior liberdade de gestão em relação ao modelo da escola pública, uma vez que o valor é calculado por aluno e a escola tem liberdade de gestão desses recursos (p. 18). Segundo a autora "os Diretores mostram-se relativamente satisfeitos com os modelos de financiamento do EAEM, mas não quanto ao valor financiado" (p. 18). Ressalva-se que algumas escolas privadas abrem a opção de alunos que não estão abrangidos pelo contrato de patrocínio poderem financiar os próprios estudos (artigo 57.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro).

No caso das escolas profissionais de música, em 1995, cada projeto podia optar pelo tipo de financiamento e gestão que o viabilizasse, "devendo assegurar a co-participação de promotores, do

[100] Informação retirada do anexo I Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho.

Estado português e de fundos estruturais da União Europeia" (F. Oliveira et al., 1995, p. 17). À data o financiamento era assegurado pelo Ministério da Educação (12,5%), pelo Ministério do Emprego e Segurança Social (12,5%) e pelo Fundo Social Europeu (75%) (p. 17). Em 2014 estas escolas eram financiadas pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e pelo Fundo Social Europeu (Vilela, 2014, p. 198). Atualmente os cursos profissionais são financiados pelo programa "Pessoas 2030" cofinanciado pela União Europeia (Pessoas 2030, s.d.).

2.4. Formação e contratação de professores

Segundo os dados do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico publicado em 2007, havia cerca de 2 100 professores no ensino especializado de música (Fernandes et al., 2007, p. 43).

Durante muitos anos os professores eram contratados sem qualquer tipo de formação ao nível pedagógico (Mota, 2002, p. 158). No entanto, o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico mostrou que o nível das habilitações académicas dos docentes evoluiu muito positivamente, principalmente desde que as universidades e as escolas politécnicas começaram a oferecer cursos nas áreas da Música e da Dança (Fernandes et al., 2007, p. 29).

Com a assinatura da Declaração de Bolonha a 19 de Junho de 1999, na qual se definiu o ano 2010 "como data uniformizadora para a construção de uma área competitiva, a concretizar através da promoção da mobilidade da empregabilidade no espaço europeu" (Mota, 2014, p. 47), os professores do ensino especializado de música também foram sujeitos a atualizarem a sua formação contínua e profissional (Tracana, 2013, p. 122). A grande mudança foi a obrigatoriedade da obtenção do grau de mestre para a docência em todos os graus do ensino não superior, incluindo a Educação de Infância (Mota, 2014, p. 47). No entanto, sabemos que o número de anos da licenciatura diminuiu, havendo uma perda na duração e na qualidade da formação científica de base.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário que foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, posteriormente completado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, organizou a formação em dois ciclos de estudos. Desde então o 1º ciclo (licenciatura) assegura a formação base na área da docência, enquanto o 2º ciclo (mestrado) assegura um complemento dessa formação que aprofunda a formação académica de base e incide igualmente na formação nas didáticas específicas da área da docência e inclui a prática supervisionada (estágio) –

Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Apenas o 2º ciclo confere habilitação profissional para a docência (artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 79/2014). As especialidades do grau de mestre e os requisitos mínimos de formação para ingresso e grupos de recrutamento podem ser consultados no anexo do Decreto-Lei n.º 79/2014. Ressalva-se que as habilitações para a docência no ensino particular e cooperativo são as mesmas das escolas públicas (artigo 45.º do Decreto-Lei n.º 152/2013).

É importante assinalar que em 2008 foi publicado o Despacho n.º 13020/2008, de 8 de maio, que permitiu a profissionalização dos docentes de escolas públicas a partir de um estágio profissional de um ano letivo em contexto escolar. Como consequência, a percentagem de docentes profissionalizados aumentou substancialmente:

> antes do despacho 83% dos docentes encontravam-se sem profissionalização e apenas 17% eram profissionalizados; depois do despacho, 57% passaram a profissionalizados e 43% continuaram sem profissionalização; os docentes não abrangidos pelo despacho mencionado poderiam realizar a sua profissionalização em serviço no biénio 2008-2010. (Aviso n.º 22 490/2008, de 26 de agosto), (Pacheco & M. H. Vieira, 2016a, pp. 241–242).

No que diz respeito à contratação dos professores, os conservatórios públicos recrutam os seus docentes através de provas públicas ou, nalguns casos, por concurso de provas práticas. Estas consistem na análise curricular, na prestação de uma prova pedagógica e na prestação de uma prova prática de instrumento (Fernandes et al., 2007, p. 55). No caso das escolas do ensino particular e cooperativo, podemos ler no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 152/2013 que

> [a] autonomia pedagógica atribui a cada escola a liberdade de se organizar internamente de acordo com o seu projeto educativo. Neste sentido, aponta ainda o Estatuto para uma verdadeira liberdade de contratação de docentes, independência no tratamento das questões disciplinares e do correlativo poder disciplinar sobre esses mesmos docentes, excecionando a matéria relativa à avaliação externa dos alunos.

2.5. Condições de admissão à frequência dos cursos do ensino especializado de música e dos cursos profissionais de música

Ao longo dos anos foram variando as condições de admissão ao ensino especializado de música. Por exemplo, no que respeita às idades, em 1880 as crianças teriam de ter no mínimo 8 anos para poder aceder ao ensino especializado de música; em 1898 a primeira matrícula podia ser efetuada entre os 9 e os 20 anos (Barros, 2024, p. 27), enquanto a partir de 1919 a primeira matrícula poderia ser realizada entre 9 e os 19 anos (p. 33, 37). Já a partir de 1974 a idade mínima para frequentar a Iniciação Musical

era 6 anos (p. 46). Houve também outros critérios estabelecidos ao longo dos anos. Em 1835 este ensino destinava-se a crianças órfãs da Casa Pia de ambos os sexos, a estudantes do Colégio Militar e a pensionistas (p. 16,26). Em 1839 para um aluno português ou estrangeiro ser admitido teria que saber

> ler, e escrever, e ser dotado das faculdades físicas necessárias para o género de estudo pretendido. Para se submeter ao exame que ditaria a matrícula era obrigatória a certidão de batismo, a certidão de vacinas e o atestado de bons costumes passado pelo pároco ou pelo magistrado da localidade (p. 26).

Em 1890, se tivesse mais de 12 anos, o aluno teria que apresentar o exame de instrução primária elementar e teria que "apresentar uma prova de nenhuma doença contagiosa nem nenhuma limitação física que impossibilit[asse] de se especializar na área a que se propunha estudar" (p. 27). Em 1898, se os candidatos tivessem mais de 14 anos (e em 1901, se tivessem mais do que 15 anos), os alunos teriam que realizar um exame em que demonstrassem conhecimentos elementares de música (p. 21-22) e em 1939 teriam de ter o 1º grau da instrução primária (p. 37).

Atualmente, segundo a ANQEP (s.d.a) o ensino especializado de música destina-se a quem "apresenta uma vocação nas áreas artísticas (Artes Visuais e Audiovisuais/Dança/Música/Teatro) e procura desenvolver as suas aptidões ou talentos artísticos; procura uma formação sólida que lhes permita exercer uma profissão no respetivo ramo artístico e/ou tenciona prosseguir estudos superiores". De acordo com o artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 344/90:

> [o] ingresso na educação artística vocacional, bem como a transferência a partir de outras vias de ensino artístico, são garantidos aos candidatos que, cumulativamente: a) Se encontrem compreendidos nos limites etários que vierem a ser fixados para cada área artística e para cada nível de ensino; b) Revelem, através de provas específicas, aptidões e talentos adequados para a respectiva frequência.

Nos cursos básicos poderão ser admitidos alunos que ingressam no 5º ano de escolaridade, ou em qualquer outro ano, desde que, nesta situação, atestem mediante provas especificas que têm os "conhecimentos e capacidades necessários à frequência do ano ou grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta" (artigo 45.º da Portaria n.º 223-A/2018). Neste caso, o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano ou grau de qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada não poderá ser superior a um ano e a sua frequência pressupõe a elaboração de planos especiais de preparação e de recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação artística especializada, com vista à superação deste desfasamento. No caso do regime supletivo, o aluno poderá estar desfasado dois

anos relativamente ao ano que frequenta, ou em condições distintas, desde que não seja alvo de financiamento público (artigo 45.º da Portaria n.º 223-A/2018).

Os alunos poderão ser admitidos no Curso Secundário de Música, Canto ou Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado

> desde que em todas as disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística seja assegurada a frequência do ano ou grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino geral, sem prejuízo das situações decorrentes de reorientações de percursos formativos (n.º 2 do artigo 48.º da Portaria n.º 229-A/2018).

A legislação indica que não poderão candidatar-se ao regime supletivo do Curso Secundário de Música candidatos com idade superior a 18 anos, em 31 de agosto do ano letivo anterior àquele em que se matriculam e com um desfasamento superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade frequentado (n.º 2 do artigo 46.º da Portaria n.º 229-A/2018). Relativamente ao Curso Secundário de Canto ou de Canto Gregoriano, não poderão candidatar-se alunos com idade superior a 23 anos, em 31 de agosto do ano letivo anterior àquele em que se matriculam, a não ser que não sejam objeto de financiamento público (n.º 3 do artigo 46.º).

Atualmente o modelo de prova de admissão providenciado pela ANQEP (s.d.d) para o Curso Básico de Música e para o Curso Básico de Canto Gregoriano estabelece que esta é constituída por dois momentos: num primeiro momento identificam-se as "aptidões requeridas para a aprendizagem da música", e avalia-se "o ouvido musical", a coordenação motora/adaptação ao instrumento e a capacidade de reprodução de padrões rítmicos e melódicos; num segundo momento, facultativo, poderão identificar-se os conhecimentos específicos na área da música, ao nível da formação musical e de execução musical, como, por exemplo, a capacidade de "leitura entoada e escrita de trechos musicais".

No acesso aos cursos secundários, em alternativa às provas de admissão, poderão ser considerados os resultados obtidos nas provas globais das disciplinas da componente de formação artística especializada do 9º ano de escolaridade, desde que as mesmas tenham sido realizadas na escola à qual o aluno se candidata (n.º 4 do artigo 46.º da Portaria n.º 229-A/2018).

Ao Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música podem ser admitidos os alunos que concluíram o 6º ano de escolaridade e pode ser realizada uma prova de seleção com carácter eliminatório (artigo 8.º da Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro).

Já os cursos profissionais de instrumentista, segundo a ANQEP (ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.c), são mais indicados para quem "concluiu o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente; procura uma formação mais prática e orientada para o mercado de trabalho e/ou prosseguir estudos superiores". Apesar de não estar legislada a obrigatoriedade da realização de uma prova de admissão, é prática comum existirem provas de acesso aos cursos profissionais de instrumentista.

A temática do acesso aos cursos artísticos especializados de música está envolta em várias problemáticas. Questionam-se os conceitos de aptidão e talento que justificam, de acordo com o Decreto-Lei n.º 344/90, a realização de provas de seleção; a validade dos próprios testes de aptidão e a legitimidade de excluir alunos ao acesso do ensino especializado de música. Na verdade, esta problemática apenas poderá ser compreendida a fundo se tivermos em conta: a origem do ensino especializado de música e o florescer do paradigma da especificidade, o conceito de aptidão/talento, o que a literatura aborda sobre os testes de admissão, a dicotomia entre a vocação como pré-requisito para o acesso ao ensino especializado de música e o direito do acesso a um ensino de música de qualidade por parte de todos os cidadãos. De acordo com M. H. Vieira (2014a),

> [o] problema tem-se situado sempre no dilema entre a definição deste tipo de ensino como algo "especial", "diferente" (e que necessita de um ramo de ensino e instituições de formação "exclusivas" e "à parte") e algo que é um direito de todos, "normal", apesar das suas especificidades em termos de materiais, recursos e instrumentos. Ou seja, o dilema situa-se precisamente no nó de confrontos entre as forças divergentes da especialização e da democratização, conceitos fundacionais dos próprios ramos de ensino (p. 65)

2.5.1. Origem do paradigma de "especificidade" associado ao ensino especializado de música

O ensino especializado de música, durante muitos anos associado à expressão "ensino vocacional", surge com a criação do Conservatório em 1835, tendo sido inspirado no modelo filantrópico dos conservatórios italianos (M. H. Vieira, 2009, p. 530; Pacheco & M. H. Vieira, 2016b, p. 315; M. H. Vieira, 2017, p. 734). Com a criação do conservatório de música intencionava-se admitir alunos pobres sustentados pela própria instituição - artigo 3.º do decreto de 5 de maio de 1835. Assim, aquele que hoje é considerado um ensino vocacional/especializado nasceu, paradoxalmente, na Itália num processo de democratização do ensino musical (M. H. Vieira, 2009, p. 530). No entanto, se havia algum sentido vocacional nestas primeiras instituições, "ele coincidia mais com uma vertente social ou sócio-caritativa,

do que com uma selecção realizada com base em aptidões musicais específicas. Esta foi, aliás, uma tradição de séculos" (M. H. Vieira, 2009, p. 530). Com o tempo,

> o conceito original de 'vocação enquanto construção' (considerando que os seminários eram lugares onde os estudantes avaliavam as suas vocações religiosas através do estudo e reflexão) deu lugar a um novo significado de 'vocação como talento'. Este conceito de vocação como talento trouxe uma nova ênfase na crença em qualidades musicais inatas, e na crença de uma vocação musical como algo reservado a poucos cidadãos sortudos ou privilegiados que poderão ter nascido com essas qualidades.[101] (Pacheco & M. H. Vieira, 2016a, pp. 316–317)

O "paradigma de especificidade" (Fernandes et al., 2007, p. 113) foi discutido publicamente em Portugal pela primeira vez no início dos anos 70 do século passado (p. 239). No entanto, o conceito de talento associado à ideia de raridade já se encontrava anteriormente implícito na literatura e na legislação. Os Estatutos do Conservatório Real de Lisboa escritos em 1841 referiam que o ensino desta escola era "destinado áquelles alumnos de ambos os sexos que, por seu raro talento e falta de meios, (...) [mereçam] ser educados a expensas públicas" (Conservatório Real de Lisboa, 1841a, citado por Gomes, 2002, p. 250).

Foi também esta ideia de especificidade que levou à separação deste tipo de ensino artístico direcionado para "indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica" (artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 344/90), de uma educação artística genérica "que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral" (artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 344/90). Encontramos também esta ideia em documentos mais recentes, nomeadamente nas conclusões do já referido Encontro Nacional do Ensino Especializado da Música realizado em janeiro de 1998. Neste documento os professores salientam as "'características muito próprias e multifacetadas' que o distinguem do ensino regular" (Folhadela et al., 1998, p. 29), nomeadamente a seleção de alunos tendo em conta as suas "capacidades e vocações", o ensino em grande parte individual, entre outros (p. 29). Referindo um último exemplo, no Regulamento Interno do Conservatório Nacional aprovado a 16 de fevereiro de 2000 pela Assembleia de Escola Constituinte encontrava-se uma lista de catorze alíneas que afirmavam a especificidade do ensino do Conservatório por oposição ao ensino geral (AAVV, 2000, citado por Gomes,

[101] No original: "the original concept of "vocation as construction" (considering that the seminaries were places where students evaluated their religious vocation through study and reflection) gave way to a new meaning of 'vocation as talent'. This concept of vocation as talent brought about a new emphasis on the belief of innate musical qualities, and on the belief of musical vocation as something reserved for a few lucky or privileged citizens who might have been born with those qualities."

2002), das quais se destaca: "requer[er] aptidões à partida, a serem sujeitas a exame de entrada cujo resultado pode condicionar o acesso ao estabelecimento de ensino" (p. 23). De acordo com Fernandes et al. (2007), do paradigma de especificidade resultam

> duas consequências interligadas em torno da precocidade: que todo o futuro artista deve ter um acompanhamento desde bastante cedo; que terá de existir um processo de selecção ou exame à entrada nas várias escolas de ensino vocacional da Música, o qual permite medir e hierarquizar qualquer tipo de aptidão artística especial. (p. 113)

No entanto, a noção de "convicção vocacional" implica um nível de consciência e maturidade intelectual que não é típico para a idade em que os alunos podem legalmente matricular-se, seja para o Curso de Iniciação em Música, seja para o Curso Básico da Música (M. H. Vieira, 2009, p. 535; C. Gonçalves et al., 2018, p. 112). Para além disso, este preconceito só existe em relação à disciplina de música: não ouvimos falar de opção vocacional precoce em outras áreas como a literatura, as ciências e o desporto (Pacheco & M. H. Vieira, 2019, p. 28).

Por fim, Fernandes et al. (2007) chamam à atenção dos leitores de "outra via que reifica o paradigma da especificidade, agora pela subalternização das aprendizagens coletivas" (p. 241): a valorização romântica da liberdade e o individualismo do génio tem-se traduzido numa desvalorização das aprendizagens escolares como processo de formação da competência artística (p. 240). Por exemplo, podemos ler no n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 344/90, que "[n]a organização dos currículos para a educação artística deve ser considerada a possibilidade de existência de alunos excepcionalmente dotados em determinada área artística, independentemente do aproveitamento na área da formação geral".

2.5.2. Ambiguidade dos conceitos de aptidão e de talento

Não é possível obter consenso na literatura sobre o que são aptidões ou talentos artísticos e se a aptidão é inata (e, neste caso, se é hereditária), ou se é adquirida (H. Brito & M. H. Vieira, 2017, pp. 136–137). A postura assumida por Gordon acaba por ser a que é aceite pela generalidade dos psicólogos, nomeadamente de que as aptidões – definidas pelo autor (2015) como "o potencial para a realização musical" (p. 472) - são um resultado de uma interação entre o inato, o meio e o tempo, não sendo possível quantificar o grau de influência de cada um dos três fatores (Gomes, 2002, pp. 112–113). Segundo Gomes (2002)

> [d]e facto, cada vez mais existem evidências de que os factores ambientais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de determinadas aptidões básicas em determinados períodos críticos do desenvolvimento da criança, processo este que não é exclusivo das aptidões musicais ou de qualquer outra aptidão artística em geral, mas que é comum a tudo aquilo que somos e fazemos. (pp. 6-7)

Gordon (2015) defende que todos poderão, pelo menos, aprender a escutar e a executar música com algum grau de sucesso, uma vez que mais de dois terços dos seres humanos se encontram, ao nível da aptidão, dentro da média. Os restantes indivíduos têm aptidões musicais acima ou abaixo da média e muito poucos têm aptidão musical excecionalmente alta ou baixa[102] (p. 64). De acordo o autor, o nível de aptidão musical com que uma criança nasce muda de acordo com a qualidade do seu ambiente musical, formal e informal, até atingir os nove anos de idade. Desta forma a aptidão não depende exclusivamente da natureza, nem da educação (p. 65). No entanto, tal como defende H. Brito (2024),

> [s]e existe uma posição coletiva que garante que nenhuma criança é barrada, afastada ou excluída do acesso a uma educação que lhe garanta a descoberta, desenvolvimento e realização das suas aptidões por falta de inteligência; encontramos nós que seja desprovido, tanto de literatura como de evidência, que uma criança deva passar por tal processo devido ao seu nível de aptidão musical. (p. 66)

2.5.3. Fiabilidade das provas de admissão

São apontadas pela literatura duas razões para justificar a realização de provas de admissão com carácter eliminatório. Uma das razões está relacionada com o facto de a oferta existente dos conservatórios não conseguir responder satisfatoriamente à procura. À data da realização do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, no curso básico a procura chegava a ser três vezes superior à oferta nos conservatórios públicos (Fernandes et al., 2007, p. 58). Num estudo mais recente realizado por H. Brito (2024) sobre "A seleção de alunos para o ensino especializado de música em Portugal: um estudo sobre a escola pública", foi possível constatar que, nas escolas do ensino especializado de música públicas, são admitidos apenas entre 12% a 30% dos candidatos (p. 346). A outra razão para a realização das provas de acesso, mais antiga e estrutural, está relacionada com a já mencionada referência legislativa às "aptidões e talentos" como condição de acesso (artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 344/90).

[102] De acordo com Gordon (1987, citado por M. H. Vieira, 2009) aproximadamente 68% da população tem uma aptidão musical média, aproximadamente 14% tem uma aptidão musical acima da média, aproximadamente 14% tem uma aptidão musical abaixo da média, aproximadamente 2% tem uma grande aptidão musical e aproximadamente 2% têm uma baixa aptidão musical (p. 534).

Vários especialistas na área da psicologia da música (citados por M. H. Vieira, 2009) desenvolveram baterias de testes que permitem medir aptidões musicais específicas - rítmicas, tonais, harmónicas, etc. (p. 534). De acordo com vários autores, estes testes deveriam ser utilizados não como meio de seleção e simultaneamente de exclusão de crianças no acesso ao ensino especializado de música, mas para ajudar os professores a conhecer os seus alunos e, consequentemente a escolher as estratégias mais adequadas para aplicar nas suas aulas (M. H. Vieira, 2009, pp. 534–535). Segundo McPherson e Hallam,

> [e]mbora os testes de aptidão musical possam avaliar as atuais capacidades auditivas, o potencial musical é um fenómeno musical complexo que envolve muitos fatores. Embora as capacidades auditivas sejam importantes, elas não avaliam com precisão o potencial musical atual ou futuro de uma criança. Pelo contrário, considera-se que o potencial é maleável e está em constante mudança, e que é uma dimensão da experiência humana que assume muitas formas e que ocorre em muitos níveis diferentes. Todas as crianças são inerentemente musicais e merecem ter acesso a experiências informais e formais que maximizem o seu próprio potencial musical individual.[103] (p. 443)

Para além disso, o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico realizado por Fernandes et al. (2007) regista que, à data da sua realização, o grau de confiança dos professores relativamente às provas de acesso era variável: enquanto alguns professores consideravam o processo válido e fiável, outros consideravam que os testes eram falíveis (p. 58). De acordo com H. Brito (2024), os diretores das escolas públicas estão conscientes da falta de eficácia dos testes de admissão (p. 362):

> Verifica-se que os resultados dos testes não são fiáveis como preditores do sucesso dos alunos, que demonstram maiores margens de erro quando ministrados em idade precoce, não avaliam todas as dimensões que seriam desejáveis avaliar, levando alguns diretores a avançar com a perceção que não são os alunos com melhores resultados na seleção que terminam o seu percurso educativo com maior sucesso. (p. 363)

Gomes (2002) aponta ainda que os testes de admissão avaliam os conhecimentos já adquiridos, mais do que a aptidão. Como justificação, indica que os testes não se enquadram numa perspetiva psicométrica pressupondo que os resultados se devem fundamentalmente a traços inatos (pp. 5-6). Deste modo, de acordo com o autor, "estaremos a confundir aprendizagens com aptidões, o que torna

[103] No original: "While tests of musical aptitude may assess current aural skills, musical potential is a complex phenomenon that involves many factors. While aural abilities are important, they do not provide the basis from which to accurately assess a child's current or future musical potential. Instead, musical potential is best thought of as malleable and ever changing, and a dimension of human experience that takes many forms and occurs at many different levels. All children are inherently musical and deserve access to the types of informal and formal experiences that will maximize their own, individual musical potential".

absurda a própria distinção entre a via vocacional de ensino artístico e as suas restantes vias" (p. 114). Esta questão é confirmada mais recentemente pelo estudo de H. Brito (2024):

> Do ponto de vista da aptidão musical e da formação musical, ambas dimensões se confundem de forma intrincada. Na esmagadora maioria dos casos não é possível compreender a diferença entre uma prova de aptidão musical e uma prova de conhecimentos adquiridos dedicados à formação musical. Em primeiro lugar os exercícios repetem-se, misturam-se e confundem-se: reprodução melódica vocal, reprodução rítmica vocal ou percutida, identificação auditiva de intervalos ou direção dos sons ou, quando existe, também identificação dinâmica e tímbrica, sendo possível também identificar um trabalho de aprendizagem de uma canção popular atribuída semanas antes do momento da seleção (pp. 357-358)

Para além de confundirem aprendizagens com aptidões, estes testes têm sido administrados de forma diversa, quer seja pelas diversas interpretações do modelo de prova providenciado pela ANQEP ao nível das ponderações, quer pelo tempo a elas dedicado que pode variar entre 15 minutos e 3 dias distintos nas escolas públicas (2024, pp. 357–358).

Deste modo, a imagem de seletividade que se tem desenvolvido nos conservatórios, na verdade acaba por ser consequência de haver poucos conservatórios, mais do que pelo facto das provas de acesso realmente selecionarem alunos com base nas suas aptidões (M. H. Vieira, 2009, p. 531; H. Brito, 2024, p. 364). H. Brito (2024) conclui que "os processos de seleção estão orientados para seriar alunos, de acordo com o número de vagas emanadas pela tutela, independentemente dos resultados possíveis de aferir sobre essa seleção" (p. 364). Ora, este aspeto é de extrema relevância para um estudo sobre o abandono, porque alguns desses alunos "abandonaram", ou "foram obrigados a abandonar" antes de poderem, eles mesmos, decidir abandonar.

2.5.4. Importância da democratização do acesso ao ensino especializado de música

Debate-se se a educação musical deve ser acessível a todas as crianças ou apenas às que demonstram interesse ou aptidões especiais para a música. O equilíbrio entre a oferta de uma educação geral e especializada por parte do estado depende das suas conceções sobre a capacidade musical e sobre o valor da música (Hallam, 2006, p. 9).

O paradigma da especificidade, para além de estar assente numa conceção cientificamente questionável (Gomes, 2000, p. 9), parece abandonar a maior parte das premissas sobre as quais assenta a escola pública (Fernandes et al., 2007, p. 113). Segundo o n.º 2 do artigo 1.º da Lei n.º 9/79, de 19 de março, "[a]o Estado incumbe criar condições que possibilitem o acesso de todos à educação e à cultura e que

permitam igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e de condições de ensino". Também na Lei n.º 46/86 é indicado no artigo 2.º que "[é] da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares". Segundo M. H. Vieira (2021),

> [n]a base da educação pública está o conceito de acesso igualitário à aprendizagem para todos os cidadãos, independentemente da sua origem social. A escola pública é, portanto, o centro que atrai aqueles que a sociedade deixou à margem, aproximando-os de um caminho de equidade e justiça. (p. 307)

O acesso à educação musical em Portugal está longe de ser democrático. De facto, a divisão do ensino de música em diversos ramos com base nas aptidões e talentos faz com que alguns cidadãos sejam formados para "tocar, improvisar, compor ou ler notação musical" e os restantes apenas para ouvir (M. H. Vieira, 2014b, p. 66), dicotomia que "não encontra paralelo noutras áreas do saber presentes na escola pública" (p. 66).

Historicamente podemos ver que um primeiro passo no sentido de desmistificar a ideia elitista associada ao paradigma de especificidade foi dado com a aproximação entre os ramos do ensino geral e especializado promovida pelo Decreto-Lei n.º 310/83, que veio proporcionar a própria expansão progressiva da rede de ensino de música (M. H. Vieira, 2014a, p. 62). Esta aproximação prende-se com a criação do regime articulado que, de acordo com M. H. Vieira (2014a), "continua a ser o instrumento mais democrático de rentabilização da rede pública, e também o mais honesto na certificação possível das eventuais 'vocações' que possam ir despertando dentro do sistema" (pp. 70-71). Também as Atividades de Enriquecimento Curricular que surgiram no Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, revogado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, constituíram outra medida no sentido de aproximar os dois ramos. No entanto, o facto de terem um cariz extracurricular, não se podendo sobrepor à atividade curricular diária (M. H. Vieira, 2009, p. 533) e ainda o facto de funcionarem como atividades opcionais, geram "injustiças na oferta formativa" (S. R. Ferreira et al., 2009, p. 52). Deste modo, não contribuem, na prática, para uma democratização consistente do acesso ao ensino de música (M. H. Vieira, 2011, p. 798). Em suma, de acordo com Pacheco e M. H. Vieira (2019),

> [a] frequência deste tipo de ensino reclama a abolição do conceito de talento (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro), por vários motivos: os alunos inscritos não têm sido selecionados com base em talentos ou aptidões; os conceitos de talento e aptidão musical não estão suficientemente estudados; é questionável que se devam excluir alunos de um tipo de aprendizagem com base em supostos talentos (processo que não

> ocorre noutras áreas do saber, para as quais é dado acesso a toda a população); é questionável o conceito de ensino especializado (e ainda mais o conceito de ensino vocacional) nas idades iniciais. (p. 28)

É, portanto, importante que a orientação seja feita através de um processo de vários anos nos quais a criança terá acesso a uma educação musical de qualidade (M. H. Vieira, 2009, p. 535), não sendo a vocação "um requisito *a priori*, mas uma aquisição conseguida *a posteriori*" (Pacheco & M. H. Vieira, 2019, p. 27). É importante "rever novas formas de ensinar e de aprender para que a música instrumental não seja um privilégio de alguns, mas um direito de todos" (Pacheco & M. H. Vieira, 2019, p. 32).

2.6. Contextualização dos alunos que frequentam o ensino especializado de música

À data da realização deste estudo o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico havia cerca de 18 000 alunos de música (Fernandes et al., 2007, p. 43). De acordo com estes autores os conservatórios públicos eram cada vez mais frequentados por alunos provenientes de uma enorme diversidade de meios culturais e socioeconómicos. No entanto, em alguns conservatórios ainda havia uma tendência para os alunos pertencerem a classes sociais de médio ou elevado estatuto socioeconómico. O estudo refere que havia uma grande heterogeneidade no que diz respeito às idades dos alunos, no entanto aponta que a média de idades dos alunos tem vindo a diminuir. Apesar da maioria dos alunos residir as cidades onde os conservatórios estão sedeados, alguns alunos residiam nos arredores, ou em localidades que chegavam a situar-se a mais de 100 quilómetros (p. 58).

3. Taxas de abandono escolar no ensino especializado de música

Apesar da relevância das taxas de abandono no ensino especializado de música, estas têm sido pouco estudadas cientificamente (García, 2019, p. 3). Foram encontradas algumas referências a taxas de abandono no ensino especializado de música em França, em Espanha e em Portugal.

3.1. Taxas de abandono escolar no ensino especializado de música em França e em Espanha

Relativamente à realidade francesa, um estudo de Donnat realizado em 1996 (citado por Rolly, 2003) averiguou que, na população com mais de 15 anos, houve 73% de desistências de *ensembles* musicais; 72% de desistências da aprendizagem do piano e 71% de desistências da aprendizagem de outro instrumento musical. O estudo, no entanto, não indica a proporção de desistências que ocorreram dentro e fora das escolas de música (p. 15). Segundo cálculos realizados por Brouet (2003) a partir de dados

publicados pelo "Département des Études et de la Prospective du Ministère de la Culture" em 2002, relativos ao ano 2000/2001, entre o 1º e o 2º ciclo houve uma taxa de desistência de 44,08% nos conservatórios e 60,24% nas escolas nacionais de música, o que resultou numa taxa de abandono média de 52,16% (p. 5).

No que diz respeito à realidade de Espanha, Alcaraz e Sánchez-Escribano (2022) mencionaram que a taxa de abandono nos conservatórios pode chegar aos 80% (p. 31). Na etapa elementar[104], Lorenzo (2013) apontou uma taxa de abandono de 23,14% nas Canárias (p. 185) e Sánchez-Escribano (2020) de 43,9% nos estudos não integrados na Comunidade de Madrid (p. 443) e de 9,09% em estudos integrados - neste caso, os dados são de apenas um centro (p. 443). Na etapa profissional[105], Sánchez-Escribano e Alcaraz (2022) resumem os resultados de vários estudos (p. 46) – os dados partilhados pelos autores encontram-se na Tabela 4 (p. 105).

Tabela 4 Sumário das taxas de abandono na etapa profissional nos estudos realizados em Espanha[106]

AUTOR/ESTUDO CITADO POR SÁNCHEZ-ESCRIBANO E ALCARAZ (2022, P. 46)	**TAXA DE ABANDONO NO NÍVEL PROFISSIONAL**	**LOCALIDADE**
Perelló (2003)	41,25% (até ao 6º ano)	C. Valenciana
Lorenzo (2013)	64,82%	Canárias
García (2019)	50% aproximadamente	Aragão
Sánchez-Escribano (2020)	51,39%	C. de Madrid

No estudo de Sánchez-Escribano (2020) foi apresentada também a percentagem de abandono na etapa profissional nos centros integrados – 28,57% (p. 446). Em relação à diferença de taxas de abandono entre os conservatórios (51,39%) e os centros integrados (28,57%), Sánchez-Escribano e Alcaraz (2022) comentaram:

> Atribui-se um número significativamente maior de desistências aos conservatórios porque aqui a música é, em termos gerais, considerada uma formação extracurricular, ficando em segundo plano em relação à formação geral. Em contrapartida, nos centros integrados, a música recebe a mesma importância que as demais disciplinas do ensino geral. Além disso, nos centros integrados, a comunidade educativa empenha-se para que o aluno não seja reprovado, uma vez que isso poderia fazê-lo repetir os dois cursos. Por último, mencionar que nestes últimos centros o abandono pode ser um processo mais traumático, uma vez que não

[104] No original: "enseñanzas elementales de música" – curso de quatro anos. Corresponde aproximadamente às idades dos 9 aos 12 anos (Sánchez-Escribano, 2020, p. 347).

[105] No original" enseñanzas profesionales de música" – curso de seis anos. Corresponde aproximadamente às idades dos 13 aos 18 anos (Sánchez-Escribano, 2020, p. 347).

[106] Retirado e traduzido de Sánchez-Escribano e Alcaraz (2022, p. 46).

> só implica abandonar os estudos musicais, como também mudar de centro para terminar o ensino geral, o que implica mudar de amigos, horário, rotina, etc.[107] (p. 45)

No estudo de Sánchez-Escribano (2020) também se concluiu que a variável género não influencia o abandono, apesar de haver ligeiras variações nas percentagens de alunos que concluíram o nível elementar (houve mais alunos do género feminino a concluir os estudos) e o nível profissional (houve mais alunos do género masculino a concluir os estudos), (p. 594). Concluiu, no entanto, que o instrumento musical estudado influencia o abandono, havendo uma maior taxa de conclusão em oboé (14,75%), saxofone (14,23%) e piano (14,05%), e uma menor taxa de conclusão em canto (8,41%), instrumentos de palheta (11,03%) e cravo (11,11%), (p. 595). Também se verificou que o número de alunos da escola influencia parcialmente as taxas de abandono (quanto maior o número de alunos, maior o abandono) e que a taxa de abandono varia consoante a escola – mesmo entre escolas com oferta semelhante (p. 595).

3.2. Taxas de abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal

No que diz respeito à realidade portuguesa, em 2007 era reportado no Relatório de Avaliação do Ensino Artístico que "em muitas matérias relevantes para a gestão do sistema, parece não haver um serviço que detenha toda a informação relativa ao que se passa a nível nacional" (Fernandes et al., 2007, p. 19). De facto, é muito limitado o conhecimento que temos em relação a aspetos relacionados com a organização e funcionamento do ensino artístico, como é o caso das taxas de retenção, de abandono e de conclusão nos cursos básico e complementar nas escolas públicas e privadas (p. 19). Apesar da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) proceder ao apuramento das taxas de abandono do regime integrado (tanto dos cursos artísticos especializados de música como dos cursos profissionais de música), não procede ao tratamento os dados do regime articulado e supletivo.

O documento mais antigo encontrado que disponibiliza taxas de abandono no ensino especializado de música é o estudo realizado por Sousa (2003a). Em três escolas do ensino particular e cooperativo investigadas durante cinco anos letivos (de 1996/1997 a 2000/2001), apenas 17 alunos concluíram a

[107] No original: "Se atribuye una significante mayor cifra de abandono a los conservatorios porque aquí la música es, en términos generales, considerada una formación extraescolar, quedando en segundo plano con respecto a la general. En cambio, en los centros integrados se le otorga a la música la misma importancia que al resto de asignaturas de la enseñanza general. Además, en los centros integrados la comunidad educativa se vuelca para que el estudiante no suspenda, ya que de hacerlo le podría hacer repetir en ambos estudios. Por último, mencionar que en estos últimos centros el abandono podría suponer un proceso más traumático, ya que no solo supone abandonar los estudios musicales, sino también el cambiar de centro para finalizar las enseñanzas generales, lo que conlleva cambiar de amistades, horario, rutina, etcétera."

disciplina de Instrumento. Sousa aponta ainda que 25% dos alunos desistiram em cada ano letivo (Sousa, 2004, p. 21).

Anos mais tarde, Fernandes et al. (2007) indicam que o número dos alunos que frequentava o 8º grau nos conservatórios era muito reduzido (p. 29). Os dados apresentados no Estudo de Avaliação do Ensino Artístico mostram que, nas escolas públicas houve, no ano letivo 2005/2006, 178 retenções e 318 desistências em 2008 alunos (p. 146), tendo-se calculado, a partir destes dados, uma taxa de abandono de 15,84% - Tabela 5 (p. 107).

Tabela 5 Número de desistências dos conservatórios públicos em 2005/2006[108]

CURSO	NÚMERO DE INSCRITOS	NÚMERO DE DESISTÊNCIAS	TAXA DE ABANDONO
Curso Básico	1416	217	15,32%
Curso Complementar	592	101	17,06%
TOTAL	2008	318	15,84%

No mesmo estudo é indicado que, dos 5819 alunos inscritos nas escolas do ensino especializado de música privadas, houve 2861 retenções e 377 desistências (p. 151), tendo-se calculado, a partir destes dados, uma taxa de abandono de 6,58% nas escolas privadas.

O estudo de Fernandes et al. (2007) apontou uma taxa de sucesso de 85,4% nas escolas profissionais de música do Norte no ciclo de formação de 2003-2006 - Tabela 6 (p. 107). Em relação aos dados fornecidos pela antiga Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL), os autores explicam que a percentagem de 44% pode ser justificada pelo facto destes alunos terem transitado de uma escola entretanto encerrada (Escola Profissional de Música e Artes de Almada) para outra escola (Escola Profissional de Imagem).

Tabela 6 Taxa de sucesso escolar dos alunos das escolas profissionais da DREN e da DREL no ciclo de formação de 2003-2006[109]

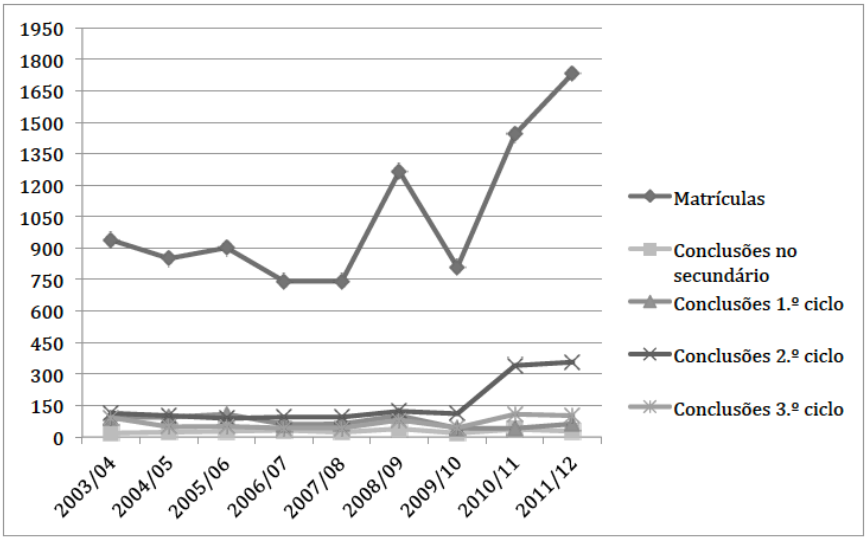
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS QUE INICIOU	NÚMERO DE ALUNOS QUE CONCLUI O CICLO DE FORMAÇÃO	TAXA DE SUCESSO
DREN	151	129	85,4%
DREL	25	11	44%

[108] Retirado e adaptado de Fernandes et al. (2007, p. 146).

[109] Retirado e adaptado de Fernandes et al. (2007, p. 161).

Foi possível também encontrar dados relativos ao total de alunos que concluíram os estudos por ciclo, no regime integrado, num documento elaborado por Fernandes et al. (2014). É possível constatar na Figura 4 (p. 108) que as taxas de conclusão parecem ser baixas em comparação com o número de matrículas.

Figura 4 **Comparação entre matrículas e total de conclusões por ciclos, em ensino de música integrado**[110]



No estudo de Pacheco (2008) temos a informação que no Conservatório do Vale do Sousa entre 1999 e 2007 houve uma taxa de abandono de 80%[111] (p. 179). No estudo realizado por C. Gonçalves et al. (2018) é salientada a discrepância de desistências entre o regime articulado e o regime supletivo no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode desde o ano letivo 2014/2015 até 2017/2018 - Tabela 7 (p. 109). No regime supletivo a taxa de desistências inferior durante este período foi de 9,5% (2015/2016) enquanto a taxa superior foi de 14,1% (2017/2018). Já no regime articulado é apresentada uma taxa de 0% de desistências em 3 anos, enquanto no ano 2017/2018 houve 1,4% de abandono (C. Gonçalves et al., 2018, p. 99).

[110] Fonte DGEEC/MEC, retirado de Fernandes et al. (2014, p. 29).

[111] Esta percentagem não corresponde à média de abandono por ano. O cálculo da taxa de abandono teve por base o número total de alunos que frequentou o Curso Básico de 1999 a 2007.

Tabela 7 Distribuição de desistências por regime de frequência no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Engenheiro Luís Peter Clode[112]

% de desistências	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
EAE – Regime supletivo	12,5%	9,5%	13,2%	14,1%
EAE – Regime articulado	0%	0%	0%	1,4%

Para além dos dados fornecidos pela literatura, foi solicitado à DGEEC que facultasse os dados disponíveis sobre as taxas de abandono, assim como às Direção Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores e da Madeira[113].

Na Tabela 8 (p. 109) podemos verificar o número de alunos matriculados e a taxa de abandono nos cursos artísticos especializados (regime integrado) e nos cursos profissionais de música do continente nos anos letivos 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019.

Tabela 8 Número de alunos matriculados e taxa de abandono nos cursos artísticos especializados de música (em regime integrado) e nos cursos profissionais de música (continente) nos anos letivos 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019[114]

MODALIDADE		CURSO	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
			N	Taxa de abandono	N	Taxa de abandono	N	Taxa de abandono
Cursos artísticos especializados de música		Básico de Música (2º ciclo)	895	0,1%	936	0,0%	1020	0,2%
		Básico de Música (3º ciclo)	1049	0,0%	1222	0,0%	1289	0,8%
		Básico de Canto Gregoriano (2º ciclo)	3	0,0%	5	0,0%	4	0,0%
		Básico de Canto Gregoriano (3º ciclo)	3	0,0%	2	0,0%	9	0,0%
		Secundário de Música	167	0,6%	152	0,0%	149	0,0%
		Secundário de Canto Gregoriano	7	0,0%	35	0,0%	13	0,0%
		Secundário de Canto	38	5,3%	11	0,0%	35	0,0%
		Secundário de Instrumento	59	1,7%	57	0,0%	57	0,0%
Cursos profissionais de música	**Nível 2 (3º ciclo)**	Básico de Instrumentista de Cordas	45	0,0%	44	0,0%	45	0,0%
		Básico de Instrumentista de Sopro	46	0,0%	44	0,0%	43	0,0%
		Básico de Instrumento	233	0,0%	257	0,8%	262	0,0%
	Nível 4 (E. SEC.)	Instrumentista de Cordas e Teclas	320	1,9%	351	1,4%	349	1,7%
		Instrumentista de Sopro e Percussão	513	0,8%	529	1,9%	524	0,4%
		Instrumentista de Jazz	154	7,8%	180	4,4%	143	2,8%

Numa análise geral da tabela podemos verificar que nestes três anos letivos houve uma tendência para o aumento do número de alunos inscritos em regime integrado e para a diminuição da taxa de abandono. Podemos também observar que, em vários cursos, a taxa de retenção foi nula.

[112] Retirado e adaptado de C. Gonçalves et al. (2018, p. 99).

[113] Na tabela: N – número de alunos. A Região Autónoma da Madeira partilhou o número de alunos inscritos. De qualquer modo, o estudo de C. Gonçalves et al. (2018) já nos permite ter uma ideia das taxas de abandono nesta região.

[114] Fonte: DGEEC, DBEES Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário. Na tabela: N – número de alunos; E. SEC. – Ensino Secundário.

Relativamente à Região Autónoma dos Açores, podemos observar, na Tabela 9 (p. 110), o número alunos matriculados nos regimes articulado, supletivo e integrado e o respetivo aproveitamento nos alunos letivos de 2015/2016 a 2019/2020.

Para além de ser possível verificar que o número de matrículas vai diminuindo à medida que os ciclos avançam, podemos observar que, em geral, as taxas de abandono são superiores no Curso de Iniciação em Música do que nos cursos básico e secundário.

Tabela 9 Matrículas e aproveitamento nas escolas do EAE de música na Região Autónoma dos Açores de 2015/2016 a 2019/2020[115]

MATRÍCULAS E APROVEITAMENTO														
ANO LETIVO	CURSO DE INICIAÇÃO					CURSO BÁSICO								
		Aproveitamento				Matrículas				Aproveitamento				
	Matrículas	Concluíram o curso	Permanência por mais um ano	Desistências	TAXA	Articulado	Supletivo	Integrado	Total	Concluíram	Permanência por mais um ano	Desistências	TAXA	Transferidos
2015/2016	476	438	38	198	41,6%	233	220	651	483	104	62	2	0,4%	14
2016/2017	466	398	32	35	7,5%	192	212	240	644	423	161	60	9,3%	0
2017/2018	464	336	85	43	9,3%	208	141	239	588	318	209	61	10,4%	0
2018/2019	430	346	37	47	10,9%	161	238	237	636	455	123	58	9,1%	0
2019/2020	437	270	109	58	13,3%	175	256	251	682	364	262	45	6,6%	11

ANO LETIVO	CURSO SECUNDÁRIO									CURSOS LIVRES							
	Matrículas				Aproveitamento					Matrículas			Aproveitamento				
	Articulado	Supletivo	Integrado	Total	Concluíram	Permanência por mais um ano	Desistências	TAXA	Transferidos	Modalidade	Especialidade	Total	Concluíram	Permanência por mais um ano	Desistências	TAXA	Transferidos
2015/2016	18	13	45	39	1	5	0	0,0%	183	210	393	302	10	81	0	0,0%	0
2016/2017	12	24	9	69	32	22	9	13,0%	6	127	244	371	290	10	71	19,1%	0
2017/2018	29	23	6	58	40	12	6	10,3%	0	93	280	373	133	164	76	20,4%	0
2018/2019	16	33	5	54	51	1	2	3,7%	0	70	220	290	222	18	50	17,2%	0
2019/2020	14	24	4	42	32	8	2	4,8%	0	82	254	336	279	16	41	12,2%	0

3.3. Momento de abandono do ensino especializado de música

Apesar de, em diversos contextos de ensino instrumental se constatar um crescimento gradual da desistência de alunos ao longo dos anos, a taxa de abandono parece aumentar significativamente aos 11 anos (Evans, 2009, citado por Gerelus et al., 2017, p. 28). Segundo o estudo de Sánchez-Escribano (2020), os momentos de maior abandono na etapa elementar são o início e o final da etapa (quando os

[115] Fonte: Direção Regional da Educação – Divisão do Ensino Secundário e Profissional.

alunos têm cerca de 12 anos). De acordo com o mesmo estudo, na etapa profissional há um aumento do abandono de ano para ano que se acentua nos últimos três anos (p. 592).

No estudo de Sousa (2003a) a maior parte dos alunos desistiu quando mudou de ciclo de ensino, seja entre o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, seja entre o final do Ensino Secundário e o Ensino Superior (p. 157); a maior parte dos alunos não foi além do 3º grau de instrumento, estudando, em média, apenas cinco anos (p. 157). A idade média de abandono neste estudo foi 15 anos, com as maiores percentagens a ocorrerem nas faixas etárias dos 17/18 anos e dos 14/15 anos (p. 147).

No Estudo de Avaliação do Ensino Artístico está registado que, apesar do nível de desistências ser muito elevado logo a partir dos primeiros anos do curso básico, na maioria das instituições aumentava a partir do momento em que os alunos chegavam ao 10º ano (Fernandes et al., 2007, p. 60). Estes dados sugerem o cuidado que terá de haver na sua interpretação, uma vez que, como foi sublinhado anteriormente, o ensino será tanto mais "especializado", quanto o nível de ensino for mais avançado, e que existem dúvidas quanto ao significado de "especializado" aplicado ao Ensino Básico (M. H. Vieira, 2014a, pp. 60-74). Isto significa que um aluno poderá apenas não querer "especializar-se", e não propriamente "abandonar" um "ensino especializado".

4. Razões de ingresso, de permanência e de abandono escolar no ensino especializado de música

As razões de ingresso, de permanência e de abandono escolar no ensino de música enunciadas pela literatura internacional e nacional serão organizadas em razões políticas, razões escolares, influência de família ou amigos e razões individuais. Em cada subcapítulo primeiramente será realizada uma abordagem às razões de ingresso, de permanência e de abandono no ensino de música em diferentes contextos e, posteriormente, no contexto específico do ensino especializado de música.

4.1. Razões políticas de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música

Em primeiro lugar, é importante ressalvar que dificilmente haverá espaço para debater o ensino de música e a sua importância em países que estejam a viver um clima de instabilidade política devido a situações extremas como a guerra, a fome, ou outro tipo de crise. Talvez este seja o exemplo mais extremo da relação entre a política e o ensino de música. Outro exemplo desta relação é o facto da produção musical e do ensino de música já terem sido condicionados historicamente por posições

políticas controladoras. Por exemplo, na Alemanha, durante o governo Nazi, as atividades musicais eram controladas e no Bloco de Leste as pessoas que eram consideradas politicamente não confiáveis devido às suas crenças eram excluídas das academias de música e das universidades (Gembris & Davidson, 2002, p. 24). Como exemplos da ligação entre a política e o ensino de música, poder-se-ia também enumerar a utilização do Canto Coral com uma função referencialista patriótica e militarista (M. C. Aguiar, 2014, p. 43), ou até o facto do conceito de educação musical de Kodály estar assente, também numa linha referencialista, na ideologia de reforçar os "valores nacionais" e a "identidade húngara" (Brito da Cruz, 1988, p. 10).

O ensino de música é afetado por políticas de várias naturezas, positiva ou negativamente, nomeadamente por decisões tomadas nas áreas da educação, cultura, economia, entre outras. Essas decisões podem ser tomadas ao nível nacional, regional ou local. É o caso do acesso (democrático ou não democrático) ao ensino de música e à obrigatoriedade ou não obrigatoriedade da Educação Musical. Tal como Elliott (1995) refere,

> embora todas as culturas que conhecemos tenham algo que as pessoas chamariam razoavelmente de música, muitos políticos continuam a negar à educação musical um lugar seguro no ensino público. Alguns afirmam que a música é importante apenas para algumas crianças 'talentosas". Outros afirmam que a música não tem importância real na vida humana e, portanto, não deve ter lugar na educação geral[116] (p. 5)

As políticas associam-se, portanto, à valorização ou desvalorização de uma determinada área da educação, o que, por sua vez, pode também afetar as perspetivas profissionais da população num determinado domínio. Por exemplo, se o país não investir na cultura, os músicos poderão não ter a escolha de viver exclusivamente como músicos de orquestra.

As políticas também podem ter impacto direto no que o professor pode ou não pode fazer nas suas aulas (por exemplo, se o professor tem de seguir um determinado programa, ou utilizar determinado repertório, se tem de preparar os alunos para provas de aferição, entre outros), podendo ter impacto nas metodologias utilizadas. Ao longo da história, a música tem sido criada e desenvolvida pelo seu valor intrínseco, ou utilizada como meio referencial para veicular outras mensagens.

[116] No original: "although every culture we know has something people would reasonably call music, many policymakers continue to deny music education a secure place in public schooling. Some claim that music is only important for a few "talented" children. Others claim that music has no real importance in human life and should therefore have no place in general education."

4.1.1. Razões políticas de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música

No caso do ensino especializado de música, a política tem impacto numa série de questões já abordadas na contextualização deste subsistema de ensino apresentada no início do capítulo, nomeadamente, na definição da sua missão, na oferta (rede de escolas, cursos e matrizes curriculares-base, regimes de frequência, instrumentos musicais), no seu financiamento, na formação de professores e nas condições de admissão (idade, provas de admissão, número de vagas). Em relação ao ingresso dos alunos no ensino especializado de música, para além das informações já mencionadas no subcapítulo intitulado "condições de admissão à frequência dos cursos do ensino especializado de música e dos cursos profissionais de música", destaca-se que a literatura refere que a proximidade da escola do ensino especializado de música (Pommiers, 2003, p. 10) e que os planos de estudos podem ser razões de ingresso (C. Gonçalves et al., 2018, p. 106) neste subsistema de ensino.

Algumas decisões políticas têm sido tomadas no sentido de promover a permanência dos alunos no ensino especializado de música. Foi o caso da criação do regime articulado: estando reconhecida no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 310/83 a necessidade do trabalho regular da aprendizagem do instrumento musical que "torna difícil a acumulação da escolaridade geral completa com a frequência do Conservatório, comprometendo os resultados de uma e de outra e levando muitos alunos à desistência ou deficiente aproveitamento", criou-se um plano de estudos que integra as componentes de formação especializada e a componente de formação geral "por forma a conseguir uma carga horária equilibrada e mesmo progressivamente aliviada, mas conduzindo a diplomas de valor idêntico aos do ensino geral, ao nível do 9º ano e do 12º ano" (Preâmbulo). A criação do regime articulado e o posterior alargamento do acesso a este regime permitiu: 1. não sobrecarregar as famílias financeiramente e, consequentemente, prevenir o abandono escolar; 2. melhorar os horários dos alunos inscritos em regime articulado, conciliando-os com os horários do ensino geral (artigos 19.º ao 22.º da Portaria n.º 1550/2002, de 26 de dezembro; artigo 7.º da Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho; artigo 9.º da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho; artigo 46.º da Portaria n.º 223-A/2018); 3. evitar a deslocação de alguns alunos para terem aulas de música, uma vez que, em alguns casos, os professores especializados passaram a lecionar as disciplinas do ensino especializado de música no estabelecimento do ensino geral.

Também o alargamento (ainda que reduzido) da implementação do regime integrado, inicialmente lecionado apenas na Academia de Música de Santa Cecília e no Conservatório Calouste Gulbenkian de

Braga, parece contribuir para a permanência dos alunos. Referindo-se à Escola Artística do Conservatório Nacional, Pernão (2014, p. 81) indica que "a maior parte dos alunos que optam por uma formação superior de música é proveniente deste regime".

Há também o exemplo de medidas tomadas ao nível local que poder estar a contribuir para evitar o abandono, como, por exemplo, o facto de ser facultado transporte aos alunos do regime articulado, aliviando a logística familiar. São exemplos de municípios que tomaram esta iniciativa Santo Tirso (artigo 3.º do Edital n.º 480/2019, de 4 de abril), Lousada (Pacheco, 2008, p. 11), Vizela (Rádio Vizela, 2016) e Odemira (Município de Odemira, 2021).

Como medida para prevenir o abandono escolar no ensino especializado de música destaca-se também o facto de estar legislado (ainda que não exclusivamente para o ensino artístico especializado de música) que se deve garantir

> a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares; b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos; c) A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade; d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos; e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas. (n.º 3 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018)

É possível também encontrar na legislação específica do ensino especializado de música a indicação de que os professores e outros intervenientes no processo de ensino deverão (a partir da informação do desempenho dos alunos, das taxas de retenção, de desistência, de transição e de conclusão) "implementar rotinas de avaliação sobre as suas práticas pedagógicas, com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens" (n.º 3 do artigo 19.º da Portaria n.º 223-A/2018; n.º 3 do artigo 24.º da Portaria n.º 229-A/2018; n.º 3 do artigo 23.º da Portaria n.º 235-A/2018). A partir da análise desses dados deverão planificar atividades curriculares e extracurriculares que visem melhorar a qualidade das aprendizagens que promovam o sucesso educativo (n.º 6 do artigo 19.º da Portaria n.º 223-A/2018; n.º 6 do artigo 24.º da Portaria n.º 229-A/2018; n.º 6 do artigo 23.º da Portaria n.º 235-A/2018).

Salienta-se ainda que os professores deverão:

> a) Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos; b) Fornecer informação aos alunos, pais ou encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens; c) Reajustar as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo. (n.º 2 do artigo 17.º da Portaria n.º 223-A/2018; n.º 2 do artigo 22.º da Portaria n.º 229-A/2018; n.º 3 do artigo 21.º da Portaria n.º 235-A/2018)

Ao nível da transição de ano, o n.º 3 do artigo 39.º da Portaria n.º 223-A/2018 indica que "a progressão nas disciplinas da componente de formação artística especializada é independente da progressão de ano de escolaridade". Deste modo, "[o] aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação artística especializada não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2º e 3º ciclos do ensino básico" (n.º 4 do artigo 39.º). Da mesma forma, a retenção em qualquer ano de escolaridade não impede a progressão do aluno na componente de formação artística especializada (n.º 5 do artigo 39.º). É também indicado no n.º 8 que a escola pode adotar medidas de suporte à aprendizagem, de modo a permitir aos alunos a progressão nas disciplinas e a superar o desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar. De uma forma semelhante, no Ensino Secundário, de acordo com a Portaria n.º 229-A/2018, "[a] progressão nas disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística faz-se independentemente da progressão nas disciplinas da componente de formação geral (n.º 2 do artigo 36.º).

É igualmente importante mencionar que o mestrado profissionalizante veio garantir que o corpo docente tem de realizar um estágio supervisionado antes de estar habilitado a lecionar (artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014). A literatura menciona que a preparação pedagógica dos professores para a docência tem impacto no sucesso dos alunos (Lorenzo, 2013, p. 316) e, consequentemente, promove a sua permanência.

Relativamente às políticas que podem contribuir para o abandono escolar, salienta-se em primeiro lugar que nem sempre o aluno desiste do ensino especializado de música por iniciativa própria, mas que, por vezes, é forçado a abandonar este subsistema de ensino. Por exemplo, já o Decreto 18:881, de 25 de setembro de 1930 indicava o seguinte:

> Todos os alunos são obrigados a tomar parte nos concertos, demonstrações ou espectáculos públicos, e não públicos, organizados pelo Conservatório Nacional em harmonia com o que fôr superiormente determinado, considerando-se como desistência do ano lectivo a recusa à participação em qualquer prova escolar, ou a falta a essa prova, quando não justificada por doença ou por motivo de fôrça maior, cuja legitimidade o inspector julgará. (artigo 38.º)

O mesmo decreto menciona no artigo 40.º que "[o] aluno que durante dois anos seguidos ficar reprovado, ou perder o ano por falta de média em qualquer das disciplinas técnicas, não poderá continuar a frequentar essas disciplinas".

Também nas portarias mais recentes estão legisladas "[c]ondições especiais e restrições de matrícula" para os cursos básicos de Música e de Canto Gregoriano. Os alunos que frequentem estes cursos em regime integrado ou articulado, têm de abandonar estes regimes de frequência caso não consigam superar o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano ou grau de qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada - este desfasamento não pode ser superior a um ano (n.º 1 do artigo 48.º da Portaria n.º 223-A/2018). No caso do regime supletivo os alunos não poderão ter um desfasamento superior a dois anos se forem alvo de financiamento público (n.º 2). Para além disso, os alunos destes cursos não poderão renovar a matrícula se não tiverem aproveitamento em dois anos consecutivos ou interpolados nas disciplinas de Formação Musical, Instrumento, Classe de Conjunto, Prática Instrumental, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal; se não obtiverem aproveitamento em duas disciplinas da componente de formação artística especializada no mesmo ano letivo e se continuarem a não cumprir o dever de assiduidade após a escola aplicar os "procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei" (n.º 3). Ressalva-se que, se os alunos se encontrarem em alguma das situações descritas no n.º 3 "por motivo de força maior devidamente comprovado", poderão renovar a matrícula "mediante requerimento apresentado ao órgão competente de gestão ou direção da escola que ministra a componente de formação artística especializada, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico" (n.º 5).

No caso do Ensino Secundário, verificamos no artigo 50.º da Portaria n.º 229-A/2018, que os alunos não podem renovar a matrícula quando: "[n]ão obtenham aproveitamento durante dois anos consecutivos ou interpolados em qualquer das disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística"; "[n]ão obtenham aproveitamento em três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística no mesmo ano letivo"; tenham frequentado os cursos secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano por um período de cinco anos letivos; mantenham a situação de incumprimento de assiduidade, após "cumpridos por parte da escola os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei" (n.º 4). À semelhança dos cursos básicos, se os alunos se encontrarem em alguma das situações descritas no n.º 4 "por motivo de força maior devidamente comprovado" poderão renovar a matrícula "mediante requerimento apresentado ao órgão competente de gestão ou direção da escola que ministra a componente de formação artística

especializada", desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico e desde que, caso tenham frequentado o curso por um período de cinco anos letivo, "a renovação de matrícula não acarrete aumento de encargos para o erário público" (n.º 5).

Para além disso, ao contrário do Ensino Básico, "os estabelecimentos de ensino secundário geral não estão obrigados à integração dos alunos que frequentam os cursos secundários em regime articulado em turmas especialmente constituídas para o efeito" (n.º 1 do artigo 51º da Portaria n.º 229-A/2018)[117]. Outro fator que poderá estar relacionado com o abandono escolar é o facto de os alunos que estão num curso secundário de música terem que se matricular em todas as disciplinas das respetivas matrizes curriculares (n.º 7 do artigo 49.º), apesar de ser esclarecido que será "concedida aos alunos a faculdade de, em regime supletivo, frequentarem no mínimo quatro disciplinas constantes das respetivas matrizes curriculares" (n.º 8).

Para além do que está referido na legislação, os estudos relativos ao abandono escolar no ensino especializado de música também destacam outros fatores de política educativa e cultural que têm impacto no abandono do ensino especializado de música, alguns dos quais já foram sumariados por Almeida e Silva e M. H. Vieira (2024b, p. 171). Estes fatores encontram-se sintetizados na Tabela 10 (p. 117).

Tabela 10 Razões políticas de abandono escolar no EAE de música

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA RAZÕES POLÍTICAS		EAE INTERNACIONAL	EAE EM PORTUGAL
A falta de clarificação da missão, finalidades e objetivos dos conservatórios			(Fernandes et al., 2007, p. 62)
Currículo/ Plano de estudos	O plano curricular		(Teixeira, 2021, p. 51)
	A discrepância entre a oferta e a procura	(Brouet, 2003, p. 26)	(Sousa, 2003a, p. 147)
	A desadequação do currículo às necessidades existentes	(Lorenzo, 2013, p. 239; Lorenzo et al., 2016, p. 299; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	A obrigatoriedade de cumprir o plano de estudos previsto	(Lorenzo et al., 2016, p. 300)	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 118)
	• A obrigatoriedade da disciplina de Formação Musical	(Sagrillo, 2016, p. 165)	
	• Haver pouca flexibilidade do plano de estudos no momento da matrícula	(Lorenzo, 2013, p. 372; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	• A obrigatoriedade dos alunos se inscreverem em blocos em vez de em disciplinas isoladas	(Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 37; Jiménez, 2008, citada por Lorenzo et al., 2016, p. 300)	
	A duração dos estudos	(Lorenzo, 2013, p. 258)	
	A excessiva carga horária dos cursos de música	(Donnat, 2003, citado por Rolly, 2003, p. 16; Valencia et al., 2003, p. 90; Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano &	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 113; Teixeira, 2021, p. 51)

[117] Anteriormente, na Portaria n.º 1550/2002, de 26 de dezembro (artigo 19.º) e na Portaria n.º, de 8 de setembro (artigo 7.º), estava regulamentado que "[a]s escolas do ensino regular devem integrar numa mesma turma os alunos que frequentam o ensino básico ou secundário/complementar de Dança e ou de Música".

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA RAZÕES POLÍTICAS		EAE INTERNACIONAL	EAE EM PORTUGAL
	(intensifica-se no regime supletivo) • A duração da disciplina de Formação Musical (mais longa do que instrumento)	Alcaraz, 2022, p. 38; Lorenzo, 2013, p. 239; Lorenzo et al., 2016, p. 298; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591) (Sagrillo, 2016)	 (Fernandes et al., 2007, p. 60) (Teixeira, 2021, p. 59)
O limite de anos de permanência nas escolas de música		(Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 37)	
O exame de passagem para o 4º ano (Espanha)	A pressão sentida pelos alunos	(Valencia et al., 2003, p. 91)	
	O número de vagas disponíveis	(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 110; Valencia et al., 2003, p. 91; Lorenzo, 2013, p. 367)	
A falta de apoio económico para realizar os estudos (falta de bolsas)		(Lorenzo, 2013, p. 323; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
A distância entre a casa e a escola de música (fator particularmente relevante para alunos mais novos)		(Valencia et al., 2003, pp. 90–91; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 107)
A insuficiência de centros integrados de música (Espanha)		(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
Falta de formação...	...pedagógica e didática dos professores	(Lorenzo, 2013, p. 245; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(Fernandes et al., 2007, p. 61)
	...para integrarem outras tipologias musicais		(Sousa, 2003a, p. 91)
	...para se adaptarem a alunos que não pretendam vir a seguir música		(Sousa, 2003b, p. 23)
Poucas saídas profissionais na área da música		(Lorenzo, 2013, p. 258; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	

4.2. Razões escolares de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música

A escola tem um papel muito importante na motivação e no despertar do interesse dos alunos pela música, quer seja incentivando a sua participação em atividades musicais individuais ou coletivas, dentro e fora da escola, quer seja promovendo a aquisição de competências musicais e desenvolvendo o conhecimento e os gostos dos alunos (Hargreaves et al., 2013, citado por A. C. Cardoso, 2013, p. 77). As razões escolares de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música apontadas pela literatura internacional e nacional serão organizadas nos seguintes tópicos: aspetos relacionados com a administração escolar; ambiente práticas pedagógicas e outras razões escolares. Por fim, serão apresentadas as razões escolares de ingresso, de permanência e de abandono apontadas por estudos internacionais e nacionais realizados no contexto específico do ensino especializado de música.

4.2.1. Aspetos relacionados com a administração escolar

A administração escolar pode ter impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música através da oferta da escola, das condições escolares, do número de ensaios que os *ensembles* instrumentais têm por semana e na gestão de conflitos de horários com outras aulas.

Uma das razões que pode atrair os alunos para o ensino de música é a relevância cultural dos *ensembles* instrumentais oferecidos pela escola (Albert, 2006, p. 61). Segundo Albert (2006) o ingresso e a

permanência inicial dos alunos nos programas instrumentais (como é o caso das bandas escolares) não está relacionado com a música em si, mas com a perceção que os alunos têm do grupo e daquilo que é feito (p. 61). Para além disso, o facto de as crianças poderem tocar o instrumento musical que escolheram é apontada como uma das razões de permanência no ensino de música (Cannava, 1994, citado por StGeorge, 2004).

O ingresso e a permanência dos alunos nestes programas podem estar dependentes da capacidade das escolas emprestarem instrumentos a quem precisa (Hash, 2022, p. 12). O facto da escola ter um número limitado de instrumentos para emprestar (Martignetti, 1965, p. 80), as condições do instrumento (boas ou más) e a idade do instrumento (novo ou usado) podem estar relacionados com o abandono escolar (Pruitt, 1966, p. 254). A qualidade do instrumento musical também pode estar associada à ansiedade dos alunos em momentos de *performance* e, consequentemente, ao seu desempenho (Rodrigues, T., 2017, p. 105).

A literatura também sugere que o número de ensaios por semana se relaciona com o nível de desistências dos programas instrumentais: os grupos que têm ensaios diariamente (5 vezes por semana) têm menos desistências do que os que ensaiam duas ou três vezes por semana (Pruitt, 1966, p. 254).

As pesquisas também apontam que os conflitos de horários podem gerar o abandono do ensino de música (Rawlins, 1979, p. 77; Hartley, 1991, pp. 91–92; Mowery, 1993, p. 101; Boyle et al., 1995, p. 16; Hartley,1996, p. 304). Estes conflitos podem referir-se à sobreposição de horários com outras aulas, ou com atividades extracurriculares (Klinedinst, 1991, p. 235; Mowery, 1993, p. 101; Strickland, 2010, p. 9). Considera-se que a primeira razão será escolar, enquanto a segunda razão será individual. Os programas instrumentais que decorrem no mesmo horário das aulas regulares (isto é, os programas em que os alunos se ausentam da aula do ensino geral para participar numa banda escolar, ou numa orquestra) têm taxas de abandono significativamente mais altas do que os programas que decorrem num horário diferente (Hartley, 1991, p. 92; Gamin, 2005, p. 55). Esta sobreposição pode levar a que os pais e os professores de alunos que não sejam tão seguros academicamente os encorajem a abandonar o ensino de música para se focarem nos outros estudos (Gamin, 2005, p. 55).

4.2.2. Ambiente e práticas pedagógicas

O professor é um elemento fundamental na melhoria da qualidade da educação, uma vez que "[q]ualquer política educativa, plano de estudos ou conteúdo lecionado é transformada e filtrada nas mãos do

professor"[118] (Lorenzo, 2013, p. 150). A literatura menciona o impacto do ambiente, da relação entre professor-aluno e das práticas pedagógicas na permanência ou abandono dos alunos.

4.2.2.1. Ambiente e relação entre professor-aluno

Os alunos que apresentam um melhor desempenho e *performance*, fazem-no numa atmosfera positiva e agradável, enquanto os alunos que desistem do ensino de música reportam contextos de aprendizagem negativos caracterizados pela presença de ansiedade (Davidson, 2002, citada por A. C. Cardoso, 2013, p. 76).

A literatura menciona que o facto de os alunos sentirem que os ensaios de um programa instrumental são um espaço seguro tem impacto na sua permanência (Albert, 2006, p. 63). Os professores devem criar um ambiente saudável, uma atmosfera de respeito, ser justos e ter em conta as diferenças individuais dos seus alunos. A capacidade do professor se relacionar positivamente com os alunos (Albert, 2006, pp. 62–63; Glaser, 2017, pp. 65–66), de estabelecer uma boa comunicação (Pruitt, 1966, p. 255), de gerir o comportamento dos grupos instrumentais, de gerir as suas expectativas; assim como a sua personalidade, valores – por exemplo, não ter estereótipos relativamente a alunos com baixo nível socioeconómico (Albert, 2006, p. 65) – proatividade, dedicação, perseverança, paciência (pp. 62, 64) e apoio (Pitts et al., 2000, p. 51) têm influência na decisão dos alunos continuarem a participar em *ensembles* instrumentais. Pelo contrário, a má relação entre os alunos e o professor, ou maestro podem levar ao abandono do ensino de música (Rawlins, 1979, p. 77; Klinedinst, 1991, p. 235).

O entusiamo do professor (Pitts et al., 2000, p. 65), o reconhecimento de cada aluno e do seu desempenho (Haugland, 2013, citada por Poolos, 2019, p. 32), a maturidade emocional do professor e a sua segurança podem refletir-se na sua relação com o grupo (Bergan, 1957, p. 17). A relação entre professor-aluno é também fortemente afetada pela própria história de vida do professor, em particular pela sua relação passada com os seus próprios professores (Creech & Hallam, 2003, p. 29).

No caso do ensino instrumental individual o relacionamento entre aluno e professor é mais estreito do que no ensino geral (A. Pinto, 2004, p. 35). Os professores, especialmente os primeiros com os quais a criança tem contacto, são os que mais influenciam as suas vidas, tendo um papel essencial no desenvolvimento de uma identidade musical positiva no aluno (Hallam, 2006, p. 147). Crianças que

[118] No original: "Cualquier política educativa, plan de estudios o asignatura impartida se transforma y tamiza en manos del profesor".

demonstram um melhor desempenho geralmente tiveram contacto com um primeiro professor de instrumento amigável, encorajador e divertido (Davidson et al., 1995, p. 44, 1998, p. 157). Pelo contrário, frequentemente as crianças que atingiram um menor nível de desempenho, ou que desistiram, tiveram professores críticos, não amigáveis, frios e diretivos (Lehmann et al., 2007, p. 51). Deste modo, numa primeira fase os alunos avaliam os professores pelas suas capacidades pessoais (Davidson et al., 1995, p. 44). Até aos 10, ou 11 anos, a criança associa o facto de não gostar do professor a não gostar também do instrumento ou de música (Lehmann et al., 2007, p. 51). Manturzewska (1990, citada por A. Pinto, 2004) sugere que a transição para uma maturidade musical é feita através de uma relação profunda com o professor de música, normalmente o professor de instrumento (p. 35).

Os professores seguintes terão mais influência no valor que os alunos atribuem ao seu envolvimento com a música. Assim, deverão ter a capacidade de aumentar o compromisso dos alunos com a música de uma forma inspiradora (Sloboda & Howe, 1991, citados por Lehmann et al., 2007, p. 51). A qualidade do professor nesta etapa é avaliada a partir das suas capacidades musicais (A. Pinto, 2004, p. 37; Lehmann et al., 2007, p. 51). Os alunos de música mais avançados frequentemente toleram personalidades menos agradáveis se respeitarem o nível do professor enquanto músico (Lehmann et al., 2007, p. 51), sendo que, nesta fase, "as capacidades técnicas do professor são necessárias para manter e sustentar a motivação dos alunos para a performance" (A. Pinto, 2004, p. 36). A mudança de professor (Allen, 1981, citado por Chappell, 2013, p. 44), ou a mudança de maestro pode afetar a permanência dos alunos no ensino de música (Kloss, 2013, citado por Poolos, 2019, p. 31).

4.2.2.2. Impacto dos professores na motivação dos alunos

Os professores têm um papel essencial na motivação dos alunos para o estudo de um determinado instrumento musical, podendo modificar a atitude dos estudantes perante a música e contrapor influências sociais negativas (Hallam, 2006, p. 147).

O papel do professor na motivação dos alunos passa por vários fatores, nomeadamente pela já referida relação entre professor-aluno. Para além disso, a influência que o professor pode ter na motivação do aluno passa também pelas práticas pedagógicas eficazes (Ng & Hartwig, 2011, p. 4): pelas estratégias que utiliza que poderão ser determinantes para os resultados de aprendizagem dos alunos (Condessa, 2011, p. 28); por estabelecer metas com desafio adequado (A. C. Cardoso, 2013, p. 76), encontrando um equilíbrio entre o desafio e a competência na escolha de repertório e na planificação das atividades (A. Pinto, 2004, p. 38); por proporcionar experiências ricas e gratificantes que satisfaçam necessidades

psicológicas básicas; por facilitar a construção de sentimentos de competência no aluno; por proporcionar um ambiente propício ao estabelecimento de boas relações entre pares que promova a afinidade (Evans et al., 2013, p. 14); por criar oportunidades de aprendizagem significativas que podem ocorrer não só no contexto escolar, mas também fora dele (Sichivitsa, 2007, p. 56); por evitar que os alunos se centrem nas classificações e não na aprendizagem (Cordeiro et al., 2009, p. 317); pela escolha de repertório com o qual os alunos se identifiquem; por promover a autonomia dando, quando oportuno, possibilidades de escolha (Evans et al., 2013, p. 15) e pelo *feedback* que dá ao aluno evitando o elogio superficial (Pitts et al., 2000, p. 65). Segundo Sichivitsa (2007),

> [n]uma sala de aula, os alunos parecem estar mais motivados quando percebem que o seu professor é encorajador e solidário (Brandstrom, 1995-96; Burnett, 1999; Pitts, 2004), apto para explicar bem os conteúdos (LeBlanc, 1992), capaz de dar direções claras para o trabalho dos alunos, e capaz de dar feedback construtivo imediato de uma forma positiva (Price, 1983). A capacidade dos professores perceberem e acomodarem diferenças individuais (Kvet & Watkins, 1993), assim como de providenciar reforço positivo e apoio parece ser igualmente crucial para motivar os alunos e ajudá-los a ser bem-sucedidos (Greenberg, 1970; Pitts, 2004).[119] (p. 56)

O professor pode ter influência nas crenças dos alunos que, por sua vez, impactam a sua motivação. As posições do professor, quer sejam mais inatistas ou construtivistas face à capacidade musical, irão influenciar a sua forma de ensinar (A. Pinto, 2004, p. 36). Quando o aluno atribui o baixo desempenho à falta de capacidade, é importante que o professor o ajude a reinterpretar a sua experiência, por exemplo, associando-a a um método de estudo inadequado, isto é, a um elemento controlável (Miranda et al., 2012, p. 6). Se os professores atribuírem o sucesso dos alunos à capacidade, podem levar a que os alunos que adotem essa crença pratiquem menos, a não ser que acreditem que têm talento (Asmus, 1986, p. 274).

Os professores poderão também ter influência nas suas crenças de autoeficácia, por exemplo, proporcionando experiências de êxito - estabelecendo metas a curto prazo em tarefas de dificuldade crescente, dando *feedback* centrado no progresso em vez de nas deficiências, e conduzindo o processo de aprendizagem de forma que o aluno tenha oportunidade de viver essas experiências de êxito

[119] No original: "Within a classroom, students seem to be more motivated when they perceive their teacher to be supportive and cooperative (Brandstrom, 1995-96; Burnett, 1999; Pitts, 2004), able to explain material well (LeBlanc, 1992), able to provide clear directions for students' work, and able to give immediate constructive feedback in a positive manner (Price, 1983). Teachers' ability to understand and accommodate individual differences (Kvet & Watkins, 1993), as well as provide positive reinforcement and overall support appear to be similarly crucial for motivating students and helping them succeed (Greenberg, 1970; Pitts, 2004)."

(Cavalcanti, 2009, p. 100). Cavalcanti (2009), destaca o cuidado que o professor deve ter com a exposição das crianças em momentos de *performance*:

> As crenças de autoeficácia exercem um papel fundamental em situações nas quais a criança precisa apresentar-se para uma plateia e não se julga preparada, ao tocar uma peça que para ela ainda é "muito difícil" ou mesmo quando se trata de autorregular sua prática. No que diz respeito à performance, a criança não somente irá demonstrar o conhecimento que adquiriu, mas também o que ela acredita que pode fazer com esse conhecimento adquirido. Como professor, deve-se ter muito cuidado ao colocar crianças em situações que podem minar suas crenças, pois a continuidade de seus estudos musicais pode depender da forma como essas crianças interpretam seu desempenho. (p. 97)

O sentido de autoeficácia do aluno está também dependente do sentido de eficácia do professor e das pessoas que fazem parte da instituição: "somente um professor que saiba constantemente refletir, avaliar, monitorar, controlar e regular suas próprias crenças de auto-eficácia é que poderá deflagrar esse mesmo processo nos seus alunos" (Costa e Buruchovitch, 2009, citadas por Cavalcanti, 2009, p. 101).

Para o professor poder produzir nos alunos o sentimento de sucesso, tem de ter a capacidade de observação dos alunos e de si próprio e capacidade de reflexão para adaptar a sua conduta às necessidades dos alunos (Kemp, 1995, citado por A. Pinto, 2004, p. 37). É importante que o professor motive o aluno não apenas a curto prazo, mas também a longo prazo (A. Pinto, 2004, p. 37).

4.2.2.3. Repertório estudado

A escolha do repertório é muito importante para determinar a continuidade dos alunos no ensino instrumental (Morehouse, 1987, citado por Chappell, 2013, p. 46; Lowe, 2012, citado por Daigle, 2018, p. 89; Gerelus et al., 2020, p. 59).

Tal como já referido, é essencial encontrar um equilíbrio entre o desafio e a competência (A. Pinto, 2004, p. 38) e escolher repertório com o qual os alunos se identifiquem (Evans et al., 2013, p. 15; Gerelus et al., 2020, p. 59) - personalizar escolhas de repertório, em vez de padronizá-lo (Gerelus et al., 2020, p. 60). A literatura aponta que frequentemente as crianças e os adolescentes associam a música que ouvem em casa e em outros contextos informais a funções emocionais e sociais, enquanto associam a música que ouvem na escola a uma função cognitiva, isto é, à aprendizagem e transmissão de conhecimentos (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001, p. 115). S. M. Gonçalves (2018) refere que os alunos

> reconhecem três tipos diferentes de música: *a música que é feita na sociedade* (da qual eles pertencem mas com a qual não se identificam a nível de escolhas musicais), *a música que é feita e estudada no Conservatório*

> (que é a música por eles considerada "séria" e, por vezes, "aborrecida") e a *música que eles ouvem e gostam* (que é uma mistura da música popular com alguma da "música séria" que estudam no Conservatório) (p. 127)

No estudo de doutoramento realizado por Pacheco em 2013, intitulado "O Ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa", concluiu-se que:

> [o] ambiente musical do dia a dia não se insere na linha tipológica da escola vocacional de música; o contraste entre o que se pratica na escola e o que se ouve em casa é uma realidade e a música popular ocupa um lugar de destaque nas preferências (p. 366)

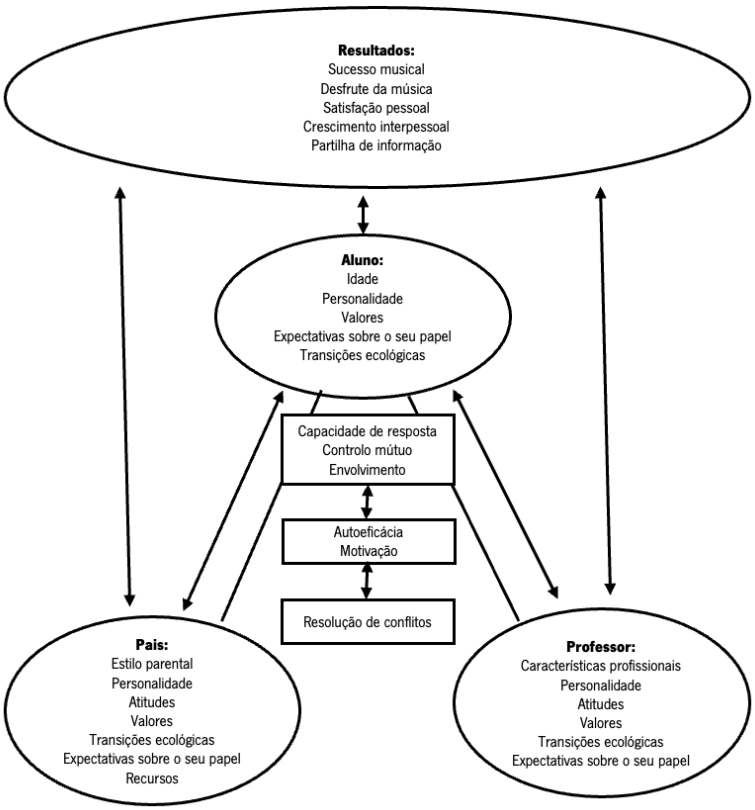
No estudo de Gerelus et al. (2020, p. 60), ex-alunos de piano sugeriram que, para as aulas serem mais divertidas, o repertório deveria ser mais variado, que deveria haver uma maior possibilidade de escolha de peças e a possibilidade de tocarem de ouvido.

4.2.3. Outras razões escolares

A mudança de escola (Mowery, 1993, p. 102) e a transição entre níveis podem também levar à desistência dos alunos (Solly, 1986, citado por Hartley, 1996, p. 305). Para além disso, a interação pai-professor-aluno é essencial para o bom ensino (Creech & Hallam, 2003, p. 32). É importante o professor comunicar com os pais para perceber as suas expectativas e partilhar a responsabilidade com alunos e pais (Creech & Hallam, 2003, p. 33). Um professor altamente envolvido, reconhece e respeita a vida da criança fora da escola e vê os pais como uma mais-valia (Hulsebosch, 1991, citada por Creech & Hallam, 2003).

Partindo de estudos anteriores, Creech e Hallam (2003) apresentam um modelo que mostra como os três intervenientes podem interagir num contexto musical (p.40) – Figura 5 (p. 125).

Figura 5 Interação entre pais, professores e alunos[120]



4.2.4. Razões escolares de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música

De acordo com o estudo de C. Gonçalves et al. (2018), algumas das razões que levam à inscrição dos alunos no ensino especializado de música estão relacionadas com os cursos que são oferecidos na escola: o facto do curso garantir uma formação artística completa e certificada e garantir a melhor qualidade de ensino nesta área, o facto do curso ser o que melhor se adequa às expectativas do encarregado de educação, o facto de ter um horário que melhor se ajusta a outras atividades e o facto dos encarregados de educação terem boas referências do curso (p. 106). A motivação para a inscrição pode relacionar-se também com a escolha dos instrumentos musicais (p. 111).

Há fatores escolares que facilitam a permanência dos alunos no ensino especializado de música. A literatura menciona que no regime integrado, por exemplo, "os percursos dos alunos tendem a ser mais regulares; ou seja, existem menos reprovações e menos abandonos e as taxas de conclusão no curso básico são superiores" (Fernandes et al., 2007, p. 51). Para além disso, a literatura salienta a

[120] Figura traduzida de Creech e Hallam (2003, p. 40).

importância da "boa articulação e congruência entre as expectativas dos alunos quanto à sua formação e destino musical e a qualidade do ensino proporcionado pela escola de música" para o seu sucesso (Fernandes et al., 2009, p. 44) e, consequentemente, para a promoção da sua permanência. Também é essencial haver uma boa relação entre professor-aluno (Lorenzo, 2013, p. 170; Lorenzo et al., 2016, p. 300) e os alunos receberem apoio por parte dos professores (Lorenzo, 2013, p. 316). No estudo de Sousa (2003a), os alunos que partilharam ter um maior grau de apoio por parte dos professores de instrumento e um maior grau de satisfação em relação à escola de música, foram aqueles que mostraram uma maior persistência no estudo, terminando a sua aprendizagem mais tarde, estudando durante mais tempo e atingindo um nível mais elevado no instrumento (p. 151). A literatura destaca também a influência pedagógica do professor no desempenho dos alunos (Lorenzo et al., 2016, p. 298), fator pode estar relacionado com a formação de professores, já mencionada nos fatores políticos. É também indicado que a orientação escolar e vocacional dos alunos por professor(es), psicólogo, ou diretor é significativa uma vez que a mesma contribui para um percurso escolar mais longo (C. Gonçalves et al., 2018, p. 112).

Como razões de permanência também são apontadas a possibilidade de os alunos estudarem o instrumento musical que escolheram (Lorenzo et al., 2016, p. 295), o repertório escolhido pelos professores (Lorenzo, 2013, p. 170) e a importância da prática de conjunto na motivação dos alunos. Segundo Pommiers (2003), as práticas de conjunto respondem mais facilmente às expectativas que os alunos têm no momento de acesso. Estas expectativas estão relacionadas com o desfrute de fazer música, proveniente não só da prática musical, mas também da relação com outros colegas. As práticas de conjunto também dão sentido à aprendizagem do instrumento (p. 13) e parecem ser tão importantes como a interação humana que geram (p. 16).

Existem fatores escolares que têm impacto no abandono do ensino especializado de música. Estes fatores já foram sumariados por Almeida e Silva e M. H. Vieira (2024b, pp. 170–171) e encontram-se sintetizados na Tabela 11 (p. 127).

Tabela 11 Razões escolares de abandono escolar no EAE de música

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA RAZÕES ESCOLARES			EAE INTERNACIONAL	EAE EM PORTUGAL
Grau de exigência/ expectativas	Haver uma discrepância entre os objetivos dos professores e dos alunos		(Rolly, 2003, p. 24; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 213)
	(formar músicos profissionais e aprender música como um complemento da sua formação geral, ou como passatempo)			(Sousa, 2003a, p. 91, 2003b, p. 25; Fernandes et al., 2007, p. 45; C. Gonçalves et al., 2018, p. 113)
	O elevado nível de exigência			(C. Gonçalves et al., 2018, p. 107)
	O rigor excessivo do curso		(Pommiers, 2003, p. 10)	
	A impossibilidade de cumprir os objetivos exigidos no instrumento			(Sousa, 2003a, p. 147)
	O grau de dificuldade da disciplina de Formação Musical			(Teixeira, 2021, p. 59)
	A quantidade de conteúdos a aprender na disciplina de Formação Musical			(Teixeira, 2021, p. 55)
Ambiente das escolas de música	O clima de pressão, competição e *stress*		(Pommiers, 2003, p. 15; Rolly, 2003, p. 27)	
	(particularmente em alguns instrumentos como o violino)		(Pommiers, 2003, p. 15)	
Exames/ avaliação	Os momentos de avaliação e de *performance*			(C. Gonçalves et al., 2018, p. 110)
	A coincidência de avaliações do ensino geral e do ensino especializado de música		(Lorenzo, 2013, p. 363)	
Programa/ repertório[121]	O programa pouco apelativo			(Espírito Santo, 2019, p. 76)
	A ausência de repertório do agrado		(Hennion et al., 1985, p. 206; Pommiers, 2003, p. 15)	
	A utilização de repertório exclusivamente clássico		(Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003, p. 8; Rolly, 2003, p. 27).	(Espírito Santo, 2019, p. 86).
Insatisfação com o instrumento estudado	Não estudarem o instrumento que foi a sua opção devido ao limite de lugares por instrumento		(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 110; Valencia et al., 2003, p. 93; Jiménez, 2008, citada por Lorenzo et al., 2016, p. 301; Lorenzo, 2013, p. 258; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	Não poderem tocar outros instrumentos musicais		(Hennion et al., 1985, p. 206).	
Desinteresse por algumas disciplinas	O desinteresse pela Formação Musical			(C. Gonçalves et al., 2018, p. 107; Teixeira, 2021, p. 55)
	O desinteresse pela Classe de Conjunto			(C. Gonçalves et al., 2018, p. 110)
	O desinteresse pela disciplina de Instrumento			(C. Gonçalves et al., 2018, p. 110; Teixeira, 2021, p. 52)
	(devido a demasiados momentos de avaliação e *performance*)			(C. Gonçalves et al., 2018, p. 110)
Falta de disciplinas de conjunto	Sentem falta de uma disciplina de conjunto			(Espírito Santo, 2019, p. 85)
	Haver pouca interação com alunos de outros instrumentos			(Espírito Santo, 2019, p. 76)
Desadequação das práticas pedagógicas dos professores	A falta de interesse, de motivação dos professores		(Valencia et al., 2003, p. 90)	
	A falta de envolvimento dos professores		(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	Os professores não cativarem os alunos o suficiente			(Espírito Santo, 2019, p. 84)
	Formação Musical	Os alunos não entendem a utilidade da disciplina	(Pommiers, 2003, p. 13)	
		Os alunos não entendem a sua ligação ao instrumento		(Teixeira, 2021, p. 55)
		Os alunos não percebem os conteúdos	(Sagrillo, 2016, p. 168)	
		As práticas desmotivadoras		(Teixeira, 2021, p. 59)
		Ser uma disciplina "aborrecida e apenas teórica" que "não é lecionada de forma interessante e cativante"		(Teixeira, 2021, p. 55)
		Os alunos sentem a ausência de oportunidades interativas e divertidas	(Sagrillo, 2016, p. 168)	

[121] No estudo de Espírito Santo (2019, p. 86) é mencionado que os alunos gostariam de ter explorado outras linguagens musicais como o Jazz ou o Rock (p. 86). Relativamente a este aspeto Sousa (2003a) indica que, à data da realização do seu estudo, ainda havia uma certa resistência à sua utilização por parte das escolas e dos professores de instrumento, apesar de "recentes" experiências que vinham a ser desenvolvidas neste sentido (p. 91).

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA RAZÕES ESCOLARES			EAE INTERNACIONAL	EAE EM PORTUGAL
	Instrumento	A forma de abordar o trabalho técnico, por vezes, é desmotivante	(Pommiers, 2003, p. 13).	
Relações	A natureza das relações mantidas dentro da instituição		(Pommiers, 2003, p. 11),	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 107)
	A relação professor-aluno		(Pommiers, 2003, p. 15; Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 39; Lorenzo, 2013, p. 245; Sagrillo, 2016, p. 168; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 110; Rodrigues, 2023, p. 66)
	A insatisfação do docente perante o esforço do aluno		(Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 37; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
A saída do professor da instituição			(Pommiers, 2003, p. 15)	
A instituição ter muitos professores provisórios			(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
O regime de frequência (supletivo)				(Fernandes et al., 2007, p. 60; Gonçalves et al., 2018, p. 114)
A incompatibilidade de horários com outros compromissos				(C. Gonçalves et al., 2018, p. 110)
A pouca flexibilidade de horários			(Lorenzo, 2013, p. 258)	
Os problemas na escola			(Sagrillo, 2016, p. 166)	
As dificuldades de integração do aluno na escola			(Lorenzo, 2013, p. 159)	
O tamanho da escola, ao nível do número de alunos			(Sánchez-Escribano, 2020, pp. 482–483)	
A falta de qualidade dos instrumentos musicais[122]				(C. Gonçalves et al., 2018, p. 109)
As infraestruturas insuficientes da escola[123]			(Lorenzo, 2013, p. 237)	
A falta de espaços para estudar na escola			(Lorenzo, 2013, p. 258)	

No que respeita à diferença entre as expectativas dos alunos e dos professores, mencionada na tabela, esclarece-se que os alunos, que muitas vezes se inscrevem com o propósito de alargar a sua formação, vêem-se confrontados com uma realidade em que têm de cumprir os mesmos programas, independentemente dos seus objetivos (Sousa, 2003a, p. 147). Em relação à exigência, Rolly (2003) aponta que muitas vezes o ensino baseia-se na ideia de que os objetivos dos alunos são os mesmos dos músicos profissionais, isto é, que o prazer só é encontrado na execução "perfeita" de uma obra (p. 24).

Quanto às questões pedagógicas, segundo Herard e Leprince-Ringlet (2008, citados por Lorenzo, 2013), "[o] professor ideal deve reunir as vertentes interpretativa e pedagógica, no sentido de que existem intérpretes maravilhosos que não ensinam bem, no entanto também é lógico que, para transmitir conhecimentos, é necessário possuí-los"[124] (p. 246). Também Rosa (2016, citado por C. Gonçalves et al., 2018) indica que

[122] Segundo o estudo de Rodrigues (2017) a qualidade dos instrumentos musicais pode ter influência no desempenho dos alunos (p. 103) e pode relacionar-se com a ansiedade dos alunos no momento da performance (p. 105).

[123] Em relação a este aspeto, quando questionados sobre o grau de satisfação com a experiência na escola de música, o único item que se salientou negativamente no estudo de Sousa (2003a) foram as instalações que recebeu uma maioria de opiniões negativas (p. 152).

[124] No original: "En el professor ideal han de converger la vertiente interpretativa y la pedagógica, en el sentido de que hay intérpretes maravillosos sin ninguna cualidad para la docencia, pero también es lógico que para transmitir conocimientos hay que poseerlos".

> as dificuldades do EAE [ensino artístico especializado] da música devem-se também à componente humana, nas quais um dos fatores negativos é, por exemplo, a aplicação rotineira de métodos de trabalho dos docentes, o que pode resultar no desinteresse e desmotivação por parte dos alunos. (p. 102)

No âmbito dos fatores escolares salienta-se ainda que uma das conclusões do estudo de Sousa (2003a) é que os alunos que abandonaram devido à escola e aos professores apresentam sinais de maior insucesso do que os restantes, uma vez que foram os que desistiram mais cedo, que estudaram menos tempo e que avançaram menos na aprendizagem do instrumento (Sousa, 2003a, p. 155, 2004, p. 27). Para além disso, o estudo de C. Gonçalves (2018) também indica que os alunos que apontam ter problemas na relação com o(s) professor(es) e/ou com o(s) funcionário(s) são também os que demonstram maior desinteresse em continuar no conservatório (p. 110) o que manifesta a vital importância das relações humanas para a prática e o estudo musicais por parte dos alunos.

Acrescenta-se que há outros fatores que, apesar de terem sido categorizados como fatores individuais, também podem ter influência escolar. É o caso da insatisfação com o desempenho, a falta de tempo para estudar o instrumento (C. Gonçalves et al., 2018, p. 107), a impossibilidade de cumprir os objetivos que são exigidos (Sousa, 2003a, p. 147), a dificuldade de conciliar o ensino especializado de música com a escola geral (Sousa, 2004, p. 27), aspetos que podem estar associados à oferta formativa das escolas, ao grau de exigência e à organização de horários. Também o pouco conhecimento sobre a carreira musical (Espírito Santo, 2019, p. 87) pode ser responsabilidade da escola, assim como a desmotivação dos alunos. Nas conclusões do estudo realizado por Sílvia Gonçalves no âmbito do Mestrado em Ensino de Música podemos ler que

> [um] dos dados mais flagrantes foi a dessensibilização e a desmotivação dos alunos mais velhos em relação a esta arte [a música]. Seria de esperar que os alunos com maior formação teriam mais sensibilidade para a música no seu todo e tivessem mais vontade de aprender, o que não é o caso. Poderíamos dizer que, no caso destes alunos em específico, a escola pode ter sido uma das partes responsáveis pela perda de sentimento e motivação, não tendo sido capaz de alcançar estes alunos durante os cinco anos de formação que foram os do curso básico de música. (p. 128)

4.3. Influência de família ou amigos no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música

A família tem influência no ingresso dos alunos no ensino de música, quando a mesma ocorre fora da escolaridade obrigatória, isto é, num contexto extracurricular (Denny, 2007, citada por A. C. Cardoso, 2013, p. 74). É o caso da participação em *ensembles* instrumentais escolares - bandas, orquestras ou

coros (Gamin, 2005, p. 52; Glaser, 2017, pp. 15, 72; Daigle, 2018, pp. 81–82) - e da aprendizagem de um instrumento musical em aulas individuais (Costa-Giomi, 2004, p. 62). Muitos dos alunos que se inscrevem em *ensembles* musicais escolares têm familiares que tocaram instrumentos musicais no passado (Glaser, 2017, p. 63; Daigle, 2018, p. 3). As informações que a literatura apresenta sobre a influência da família ou amigos no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música serão organizadas nos seguintes tópicos: agregado familiar; nível socioeconómico da família e nível de escolaridade dos pais; ambiente familiar, expectativas, apoio e envolvimento parental; e influência da comunidade e dos pares. Por fim, serão apresentadas as informações relativas à influência de família ou amigos no ingresso, na permanência e no abandono apontadas por estudos internacionais e nacionais realizados no contexto específico do ensino especializado de música.

4.3.1. Agregado familiar

Ao nível do agregado familiar, a literatura aponta que os alunos que vivem com os dois pais têm uma maior probabilidade de permanecer no ensino de música (Costa-Giomi, 2004, p. 63; Kinney, 2010, p. 345). Para além disso, a presença de um encarregado de educação em casa pode estar relacionada com a perseverança das crianças neste ensino (Costa-Giomi, 2004, p. 63).

4.3.2. Nível socioeconómico da família e nível de escolaridade dos pais

O estatuto socioeconómico é um dos preditores mais estudados de inscrição, permanência e de desempenho no ensino instrumental (Glaser, 2017, p. 13). Segundo Albert (2006) estudantes com um nível socioeconómico mais baixo podem ter mais dificuldade em aceder ao ensino instrumental (p. 54) e vários estudos indicam que o nível socioeconómico é um preditor da continuidade dos alunos neste ensino (Corenblum & Marshall, 1998, p. 136; Kinney, 2010, p. 345; Cremaschi et al., 2015, p. 18) - alunos com maior nível socioeconómico participam em programas instrumentais durante mais tempo do que alunos com nível socioeconómico mais baixo (McCarthy, 1980, p. 68) – sendo este um melhor preditor de permanência do que a aptidão musical (Klinedinst, 1991, p. 236).

O nível socioeconómico das famílias aumenta as oportunidades dos alunos explorarem os seus interesses musicais (Corenblum & Marshall, 1998, p. 129), pode estar relacionado com a possibilidade de assistirem a concertos, de terem aulas particulares, ou com a qualidade do instrumento musical no qual os alunos estudam, (Bergan, 1957, p. 114), que, tal como já referido, pode ter impacto no nível de ansiedade dos alunos no momento de *performance* e, consequentemente, no seu desempenho

(Rodrigues, T., 2017, p. 105). Por outro lado, um nível socioeconómico mais baixo pode estar associado a situações de pobreza, *stress* e instabilidade emocional, o que, por sua vez, pode dificultar o desenvolvimento da resiliência e da autorregulação necessárias para a aquisição de competências (e.g., Masten & Coatsworth, citados por StGeorge, 2004). Para além disso, famílias com menores possibilidades financeiras podem estar menos dispostas a investir no ensino de música dos filhos, a não ser que vejam neles potencial (Mcpherson, 2009, p. 11). A crença das famílias de que o estudo de música não tem vantagens financeiras para o futuro dos alunos (Rawlins, 1979, p. 77), assim como os custos da aprendizagem instrumental, podem levar ao abandono do ensino de música (Rawlins, 1979, p. 77; Brown, 1985, citado por Hash, 2022). Por exemplo, pais de níveis socioeconómicos mais baixos podem não conseguir alugar ou comprar um instrumento musical (Albert, 2006, p. 66; Martignetti, 1965, p. 181; Mowery, 1993, p. 102), aspeto que seria essencial para a sua permanência (Morehouse, 1987, citado por Chappell, 2013, p. 32).

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, o estudo de Costa-Giomi (2004) concluiu que a maioria das crianças com pais que completaram estudos no Ensino Superior permaneceram nas aulas de piano, enquanto as crianças com pais que apenas tinham a Educação Básica, desistiram (p. 63).

4.3.3. Ambiente familiar, expectativas, apoio e envolvimento parental

O ambiente musical criado pelos pais (e.g., se cantam em casa) afeta o desenvolvimento musical dos filhos (A. Pinto, 2004, p. 39), influência esta que começa antes dos filhos nascerem (Hallam, 2006, p. 109). O ambiente criado pela família posteriormente impacta as experiências musicais dos alunos na escola e, por vezes, o seu desempenho musical (Zdzinski, 2013, citado por Glaser, 2017, p. 15).

Em geral, as expectativas da família, algumas baseadas em influências transgeracionais, afetam fortemente a motivação para um aluno estudar um instrumento musical (Hallam, 2006, p. 148). Na cultura ocidental os pais são a principal fonte de motivação e de suporte nas primeiras etapas da aprendizagem musical das crianças (Davidson et al., 1995, p. 44; Lehmann et al., 2007, p. 49). O seu envolvimento, apoio e as sua postura perante a música têm influência na motivação dos filhos para participar em atividades musicais, no seu desenvolvimento musical (Cremaschi et al., 2015, p. 20), no seu desempenho musical (Creech & Hallam, 2003, p. 30), na sua valorização da música, nas suas atitudes de aprendizagem (Cremaschi et al., 2015, p. 20), nos seus hábitos de estudo (Gerelus et al., 2020, p. 60), no seu autoconceito (Klinedinst, 1991, p. 235; Sichivitsa, 2007, p. 62), no seu sentido de

competência (Mcpherson, 2009, p. 7), na sua autoeficácia e na sua persistência (A. Pinto, 2004, pp. 39–40).

O suporte e o envolvimento parental pode manifestar-se de várias formas. Normalmente os alunos que apresentam um melhor desempenho têm pais que supervisionam a sua prática (Davidson et al., 1995, p. 41, 1996, p. 409; A. Pinto, 2004, p. 40; Hallam, 2006, pp. 109–110; Lehmann et al., 2007, p. 49). Este suporte é particularmente importante porque é difícil as crianças despenderem muito tempo e esforço na aprendizagem musical em total isolamento (Davidson et al., 1995, p. 41). O envolvimento dos pais na supervisão da prática é mais importante do que o seu nível de conhecimento musical (p. 44): sabe-se que não é necessário as crianças terem pais músicos para se tornarem músicos (Davidson et al., 1996, p. 410).

Para além da supervisão do estudo, a literatura aponta que outra forma de suporte dos pais pode ser a assistência às aulas (Howe & Sloboda, 1991, p. 51; Davidson et al., 1995, p. 41, 1996, p. 409; A. Pinto, 2004, p. 40; Hallam, 2006, pp. 109–110; Lehmann et al., 2007, p. 49) e a comunicação regular com os professores, recebendo *feedback* (Davidson et al., 1995, p. 41, 1996, p. 409; Hallam, 2006, pp. 109–110). Quando os pais supervisionam a prática e/ou assistem às aulas, a própria criança valoriza mais a aprendizagem musical: a postura dos pais transmite à criança que a música é importante, levando a criança a internalizar essa mesma importância (A. Oliveira et al., 2021, p. 106).

O suporte parental reflete-se ainda através do investimento financeiro (Howe & Sloboda, 1991, p. 51; Mcpherson, 2009, p. 7), do investimento de tempo (Howe & Sloboda, 1991, p. 51), do interesse no que a criança está a aprender (Mcpherson, 2009, p. 7), do elogio, do encorajamento (Lehmann et al., 2007, p. 49), do transporte dos seus educandos para as aulas de música (Howe & Sloboda, 1991, p. 51; Lehmann et al., 2007, p. 49), da aprovação da decisão dos filhos estudarem música, da assistência às suas apresentações em audições (A. Pinto, 2004, p. 39) e do acompanhamento dos filhos à assistência de outros concertos (Mcpherson, 2009, p. 7).

No entanto, salvaguarda-se que, se houver excesso de pressão exercida pelos pais, esta poderá ter como consequência a perda da motivação intrínseca da criança e levar à desistência (Lehmann et al., 2007, p. 50). Da mesma forma, as expectativas muito altas dos pais, se não são correspondidas pelos educandos, poderão originar o desenvolvimento de uma baixa autoestima e levar ao abandono escolar do aluno (Hallam, 2006, p. 110). A presença dos pais nas aulas também pode interferir negativamente no seu ambiente (Gerelus et al., 2020, p. 59). Deste modo, a aprendizagem musical requer pais que

sejam flexíveis no nível de intervenção e de controlo dos seus educandos, envolvendo-se mais, ou menos, de acordo com o contexto de aprendizagem (Creech & Hallam, 2003, p. 36; Cremaschi et al., 2015, p. 20). Os pais devem promover um ambiente que ofereça desafios, mas com uma atmosfera positiva e afetuosa, onde se encorajam expectativas altas, mas realistas (Mcpherson, 2009, p. 11).

A falta de apoio dos pais também é reconhecida como um fator decisivo que pode levar ao abandono do ensino de música (Boyle et al., 1995, p. 16; Hallam, 2006, p. 149; Lehmann et al., 2007, p. 50). Também o facto de os pais não saberem como ajudar os filhos nos momentos em que têm dificuldade no estudo, ou de terem dificuldades em gerir a frustração sentida no início da aprendizagem poderá levar à desistência ou por acharem que os filhos não têm capacidade, ou por acreditarem que os educandos deveriam dedicar-se a atividades que sejam menos stressantes (Mcpherson, 2009, p. 8).

A literatura aponta que a indiferença dos pais pode levar à falta de interesse dos alunos e consequentemente ao abandono (Martignetti, 1965, p. 178). Refere ainda que as atitudes menos positivas dos encarregados de educação relativamente aos *ensembles* instrumentais frequentados pelos filhos (Brown, 1996, citado por Chappell, 2013, p. 42), ou o facto dos pais não gostarem do instrumento musical tocado pelos filhos pode levar ao abandono (Martignetti, 1965, p. 181). Para além disso, mais alunos abandonam quando o ambiente familiar revela que o ensino de música não implica um compromisso sério - por exemplo, quando vários irmãos já desistiram do ensino de música (Gerelus et al., 2017, p. 38). O estudo de Gerelus et al. (2017) descrito no artigo "Predictors of piano student dropouts" revelou que as famílias dos alunos que desistiram passavam significativamente menos tempo a ouvir música clássica (ouviam mais música *pop* e *country*), frequentavam menos concertos profissionais e participavam menos em conjuntos musicais do que as famílias dos alunos que permaneceram no ensino instrumental (p. 38). Os pais dos alunos que abandonaram também se mostravam mais satisfeitos com o desempenho musical dos filhos sugerindo que a permanência dos alunos pode estar associada a expectativas mais elevadas em relação ao desenvolvimento de capacidades musicais dos filhos (Gerelus et al., 2017, p. 35).

Apesar do *feedback* dos pais ser importante, o elogio, quando superficial, pode reduzir expectativas, em vez de servir como um ato de encorajamento (Pitts et al., 2000, p. 53). À medida que as crianças progridem vão ficando cada vez mais autónomas e vão solicitando cada vez menos o apoio dos pais, "evidenciando a passagem de uma motivação externa para a internalização da motivação como meio para atingir o sucesso na aprendizagem musical" (A. Pinto, 2004, p. 40). É essencial, que, à semelhança

dos professores, os pais enfatizem o esforço e não o talento e evitem criar dependência de fatores de motivação extrínseca, como a recompensa (O'neill, 1999, citada por A. Pinto, 2004, p. 39).

Ressalva-se que Hallam e Sichivitsa (2004, citadas por Sichivitsa, 2007) defendem que há alunos que podem desenvolver um interesse em música baseando-se nas suas próprias necessidades, sem o *feedback* dos pais. No entanto, concordam que, quando o suporte dos pais está presente, pode ter um efeito positivo na motivação da criança (p. 56).

As crianças podem também ser influenciadas por outros elementos da família que tocam instrumentos musicais, como é o caso dos irmãos – para além de exporem a criança à música e de criarem uma atmosfera em que tocar um instrumento musical é visto como um evento normal do dia a dia, servem de modelos de inspiração e/ou de competição (Howe & Sloboda, 1991, p. 44; A. Pinto, 2004, p. 41; Lehmann et al., 2007, p. 50), ou operam como fontes de encorajamento e de suporte (Hallam, 2006, p. 110). A influência musical que os alunos recebem dos pais e irmãos é, no entanto, bidirecional. O comportamento das crianças é moldado, mas também molda a identidade musical dos pais e irmãos (Borthwick & Davidson, 2002, citadas por Hallam, 2006, pp. 147–148).

Há ainda alguns fatores logísticos que podem levar ao abandono, nomeadamente a dificuldade de transporte para os ensaios e a portabilidade dos instrumentos musicais (Solly, 1986, citado por Hash, 2022, p. 13).

4.3.4. Influência da comunidade e dos pares

A influência de pares (o encorajamento e o suporte emocional) pode impactar a motivação dos alunos para aprender música (Ng & Hartwig, 2011, p. 4), podendo afetar, por exemplo, a inscrição e permanência dos alunos em grupos instrumentais (Gamin, 2005, p. 52; Chappell, 2013, p. 42).

A componente social é uma das motivações apontadas para a participação dos alunos em *ensembles* instrumentais escolares - o facto dos amigos também participarem (Daigle, 2018, p. 79), o divertimento, a amizade, ou o sentido de comunidade (p. 3). A motivação para aprender pode ser influenciada pela opinião dos colegas, pelo sentimento de pertença a um grupo, pela formação da identidade entre os amigos, ou pela escolha de valores e comportamentos que influenciam a motivação (Condessa, 2011, p. 29). Os alunos gostam de tocar juntos e estão motivados para estudar, mesmo que o façam, muitas vezes, para manter a sua imagem (Lehmann et al., 2007, p. 52). Os alunos que estudam e que usufruem do contacto social e do suporte dos pares, poderão estar menos suscetíveis ao esgotamento (p. 53).

As bandas escolares podem proporcionar experiências de conexão entre pares, isto é, sentimentos de proximidade e de suporte entre amigos (Rawlins, 2015, citado por Poolos, 2019, p. 30). Um estudo realizado no Ensino Médio ("Middle School") descobriu que, quanto mais os alunos se sentiam satisfeitos com a orquestra, mais sentiam que pertenciam ao grupo (Schlanger, 1998, citado por Chappell, 2013, p. 27). Frequentemente os participantes das bandas de escolas públicas apresentam resultados académicos melhores e desfrutam de uma maior aceitação social entre pares do que outros estudantes (Poolos, 2019, p. 50).

A aprovação dos pares vem de encontro à necessidade de afiliação, pois torna os alunos mais confiantes, fazendo-os sentir mais competentes (A. Pinto, 2004, p. 41). A sua influência na modificação ou no reforço de um comportamento (Condessa, 2011, p. 29) torna-se especialmente importante na adolescência, ao ponto de poder sobrepor-se à influência dos professores e dos pais (Lehmann et al., 2007, p. 52). Essa influência poderá levar tanto permanência (Lehmann et al., 2007, p. 52; Hash, 2022, p. 13), como à desistência do ensino de música (Rawlins, 1979, p. 77; Klinedinst, 1991, p. 235; Lehmann et al., 2007, p. 52; Evans et al., 2013, p. 9; Daigle, 2018, p. 94).

A desistência poderá ocorrer por o aluno achar que "não é fixe"[125] estar numa escola de música (Lehmann et al., 2007, p. 52), ou pela atribuição de uma conotação social de "nerd" aos *ensembles* instrumentais por colegas não músicos (Gouzouasis et al., 2008, citados por Daigle, 2018, p. 93) - se os alunos considerarem que vão experienciar situações de *bullying* por participarem numa banda ou numa orquestra escolar, podem escolher não continuar no programa instrumental (Gibson, 2016, citado por Hash, 2022, p. 14). A atitude de um aluno pode ser influenciada pela atitude de outro aluno especialmente se esse aluno é admirado ou percecionado como pertencendo a um estatuto superior (Brown, 1996, p. 3). A desistência também pode ocorrer de uma forma mais indireta, pelo facto do tipo de música que o aluno toca neste contexto não ser o mesmo que o seu grupo gosta de ouvir (Lehmann et al., 2007, p. 52).

O apoio dos pares poderá também condicionar o à-vontade dos alunos na sala de aula, promovendo a motivação. Pelo contrário, a falta de apoio pode causar desconforto e prejudicar o seu desempenho (Howe & Sloboda, 1992, citados por Sichivitsa, 2007, p. 56; Papageorgi et al., 2007, citados por Condessa, 2011, pp. 42–43). A pressão exercida pelos pares, quer seja real, ou percecionada, pode

[125] No original: "not cool".

mudar o comportamento dos alunos (Sichivitsa, 2007, p. 56). Por exemplo, num estudo realizado por Finnäs (1989, citado por Sichivitsa, 2007), quando os adolescentes tiveram de dar a sua opinião em frente aos seus pares partilharam que tinham uma menor preferência por ouvir música erudita e tradicional. No entanto, quando mencionaram as suas opiniões de forma privada indicaram que tinham uma maior preferência por estas tipologias de música (p. 56).

A cultura do conservatório poderá ter efeitos negativos na motivação dos adolescentes devido à presença de uma atmosfera de julgamento e de competição, que poderá, em última análise, originar problemas de saúde mental e/ou levar ao abandono escolar (Lehmann et al., 2007, p. 52). A competição, enquanto desejo de superar outras pessoas, poderá servir de incentivo para músicos que têm uma boa hipótese de ganhar. No entanto, nos alunos com competências menos desenvolvidas, a competição poderá levar à desmotivação[126]. A competição poderá também fazer com que o foco dos alunos seja desviado do desenvolvimento completo das competências (p. 53). Em geral, ambientes colaborativos são tão ou mais eficazes do que ambientes competitivos (Austin, 1991, citado por Lehmann et al., 2007, p. 52).

A influência dos pares na desistência pode também estar associada a outros aspetos: a vida social ter prioridade em relação ao ensino instrumental (Poliniack, 2012, citada por Daigle, 2018, p. 93), ou a problemas com outros alunos (Mowery, 1993, p. 102).

4.3.5. Influência de família ou amigos no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música

Segundo o estudo de C. Gonçalves et al. (2018) a família é o grupo social que tem mais influência na tomada de decisão dos alunos se inscreverem no conservatório, sendo que quase três quartos dos participantes mencionaram que tinham alguém próximo com algum tipo de ligação à música (p. 105). Outros estudos mencionam a influência da família no ingresso dos alunos no ensino especializado de música, indicando que frequentemente são os pais que decidem que querem que os filhos aprendam música (Hennion et al., 1985, p. 206; Pommiers, 2003, p. 10; Valencia et al., 2003, p. 89; Lorenzo, 2013, p. 306) e que os alunos por vezes se inscrevem por tradição familiar, isto é, porque os pais ou avós têm conhecimentos musicais (Valencia et al., 2003, p. 89). O desejo de aprender a tocar um instrumento musical pode ser despertado ao verem irmãos ou amigos a tocar um instrumento

[126] Os efeitos positivos e negativos das competições não são consensuais. De acordo com A. Pinto (2004, pp. 34–35) alguns autores descobriram que os concursos influenciam negativamente a motivação dos alunos, devido à ansiedade e à sensação insegurança que despoletam, mas, por outro lado, outros autores defendem que o autoconceito e a motivação aumentam quando os alunos se preparam para competições, pois envolvem-se nas atividades de uma forma mais persistente.

(Pommiers, 2003, p. 10). A vontade de ingressar no ensino especializado de música pode ser influenciada por outros amigos que já frequentam o curso, o que poderá facilitar a sua integração na escola (C. Gonçalves et al., 2018, p. 106). Em relação a este último ponto, o estudo de Lorenzo (2013) indica que a percentagem de alunos que entra por influência de outros familiares e amigos parece ser bastante menor do que a percentagem dos que entram por vontade própria ou por influência dos pais (p. 306). A influência da família na inscrição dos alunos no ensino especializado de música pode estar também associada ao nível de escolaridade dos encarregados de educação. No estudo de C. Gonçalves et al. (2018), 57,8% dos encarregados de educação tinham frequentado o Ensino Superior (p. 111). Esta influência familiar é particularmente importante na inscrição dos alunos uma vez que, tal como já referido, "[a] noção de 'convicção vocacional' implica um nível de consciência e maturidade intelectual que não é típico para a idade em que os alunos podem legalmente matricular-se, seja para a Iniciação ou para o Curso Básico da Música" (p. 112).

O apoio dos pais na permanência dos alunos (Lorenzo, 2013, p. 307; Lorenzo et al., 2016, p. 297; Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 47) numa aprendizagem que não tem carácter obrigatório é imprescindível. O seu grau de valorização destes estudos tem impacto sobre o aluno (Lorenzo, 2013, p. 178). É também possível que o nível cultural dos pais (Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003, p. 7; Lorenzo et al., 2016, p. 297), assim como a prática musical familiar (Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003, p. 8) afete o sucesso dos alunos (Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003, p. 7; Lorenzo et al., 2016, p. 297). A família também tem impacto na permanência dos alunos através da sua estabilidade (Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 47) e através do seu contributo para a rotina de estudo dos alunos (Lorenzo, 2013, p. 178).

A idade de início dos estudos musicais também poderá ter impacto na sua permanência[127]. A literatura aponta a importância de iniciar os estudos musicais na idade adequada (Lorenzo, 2013, p. 301). Segundo Sousa (2003a), várias investigações concluíram qual foi a média de idades em que os músicos profissionais começaram a sua aprendizagem do instrumento:

> Assim, Sloboda et al. (1996) indicam os 8 anos como a idade média do início da aprendizagem instrumental; Linzenkirchner (1994) refere os 7 anos; Kopiez (1997) indica a média de 7,1 anos para violinistas que na altura da investigação se encontravam a frequentar escolas superiores e a idade média de 5,1 anos para

[127] Optou-se por colocar este ponto nas razões familiares, uma vez que, não sendo um ensino obrigatório, a idade de início dos estudos no ensino especializado de música está em grande parte dependente dos encarregados de educação. No entanto, este ponto poderia também ser mencionado nas razões políticas uma vez que pode estar relacionado com a rede de escolas, com o acesso, ou com os custos desta aprendizagem.

> violinistas com carreiras internacionais; finalmente, Jorgensen (2001) indica a média de 11,3 anos no seu estudo. (p. 20)

O estudo de C. Gonçalves et al. (2018) apontou que, quanto mais tarde os alunos iniciarem os seus estudos musicais, mais vincada será a ideia de ocupação de tempos livres, inferindo-se "a partir daqui que quanto mais cedo as crianças iniciarem os estudos na música, maior a longevidade do seu percurso escolar no EAE" - ensino artístico especializado (p.110). Apontou também que os alunos que iniciam os seus estudos musicais por volta dos seis anos são também os que permanecem mais anos no estudo da música (p. 112). Segundo os autores,

> a inscrição numa idade precoce pode traduzir-se numa maior envolvência escolar, e consequentemente, numa permanência mais extensa. Essa pode contribuir para um melhor conhecimento e consciencialização do objetivo de aprendizagem, não só de instrumento, mas também da globalidade da "música" e da "arte". (p. 112)

Por sua vez, no estudo de Sousa (2003a) a idade do ingresso no ensino de música não teve uma influência direta sobre o nível alcançado, mas sim sobre o tempo de estudo (p. 157), isto é, o estudo sugeriu que, quando mais precoce é o início do estudo, maior seria a persistência dos alunos nos estudos musicais (p. 153). Em relação a este ponto, o estudo de Hennion et al. (1983, citados por Rolly, 2003, p. 19) apontou que um aluno que tenha começado a estudar em tenra idade por vontade dos pais, mesmo que com pouco interesse, terminará melhor os estudos musicais do que um aluno que tenha começado mais tarde muito motivado (p. 19). Por outras palavras, segundo os autores, a taxa de insucesso é maior nos alunos que começaram mais tarde ainda que voluntariamente, do que nos alunos que começam mais cedo forçados pelos pais (p. 8).

A literatura também menciona a influência dos amigos na permanência dos alunos nas escolas de música (Lorenzo, 2013, p. 317). Por outro lado, a família e os amigos, também podem ter impacto no abandono do ensino especializado de música. Estes fatores já foram sumariados por Almeida e Silva e M. H. Vieira (2024b, p. 169) e encontram-se sintetizados na Tabela 12 (p. 139).

Tabela 12 Influência de família ou amigos no abandono escolar no EAE de música

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS		EAE INTERNACIONAL	EAE EM PORTUGAL
A instabilidade familiar		(Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 39)	(C. Gonçalves et al., 2018)
A fragilidade financeira	Os escassos meios económicos da família	(Lorenzo, 2013, p. 258; Lorenzo et al., 2016, p. 298; Sagrillo, 2016, p. 166; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	(nem sempre possibilitam suportar os custos das atividades musicais)[128]	(Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003; p. 17; Lorenzo, 2013, p. 234)	
O nível sociocultural da família	A origem socioprofissional e cultural das famílias	(Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003, p. 6)	
	O baixo nível de cultura das famílias	(Lorenzo, 2013, p. 337)	
	A falta de cultura musical no contexto do estudante	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
A ausência de apoio familiar ao estudo da música	A falta de apoio e envolvimento familiar	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	A pouca ligação das famílias com a escola de música	(Lorenzo, 2013, p. 244)	
	As estratégias familiares desajustadas à aprendizagem de um instrumento musical		(C. Gonçalves et al., 2018, p. 109)
As fracas expectativas da família relativamente à vida escolar dos filhos			(C. Gonçalves et al., 2018, p. 108)
A pressão da família para os alunos estudarem música		(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 110; Lorenzo et al., 2016, p. 298; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
O facto de os encarregados de educação encararem o ensino especializado de música como ocupação dos tempos livres			(Fernandes et al., 2007, p. 60)
A rutura com a vontade dos pais, no caso dos adolescentes		(Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003, p. 16)	
A influência familiar no não prosseguimento dos estudos de música no Ensino Secundário			(Espírito Santo, 2019, p. 87)
A idade de início dos estudos musicais (atraso no início dos estudos musicais)		(Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003, p. 6; Lorenzo, 2013, p. 224; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591).	
Mudança de casa		(Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003, p. 17)	
A pressão dos pares ou da comunidade	A falta de valorização dos estudos musicais	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	A não participação em atividades musicais (fora da escola de música) nas quais ponham em prática o aprendido	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	O facto da dedicação que o ensino especializado de música exige ser superior à reconhecida socialmente	(Lorenzo et al., 2016, p. 300)	

4.4. Razões individuais de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino de música

Todas as crianças respondem de forma diferente ao desafio de aprender a tocar um instrumento musical, uma vez que esta resposta depende em grande parte da sua motivação, da sua personalidade e do ambiente (Pitts et al., 2000, p. 51). As razões individuais apontadas pela literatura que impactam o ingresso, a permanência e/ou abandono do ensino de música serão organizadas nos seguintes tópicos: rendimento académico e musical; características dos alunos (incluindo os seus comportamentos e características psicológicas); motivação no ensino de música; escolha do instrumento musical e outras

[128] Rolly (2003) ressalva que o facto de alguns estudos indicarem que o custo das atividades musicais não é um fator de abandono, não significa que o nível socioeconómico seja indiferente nas escolas de música (p. 17), uma vez que, de acordo com um estudo de Donnat (1996, citado por Rolly, 2003), no ano em que foi realizado, mais de 50% dos alunos pertenciam a classes médias altas (p. 17), tendência também assinalada no estudo de Fernandes et al. (2007, p. 58).

razões. Por fim, serão apresentadas as razões individuais de ingresso, de permanência e de abandono apontadas por estudos internacionais e nacionais realizados no contexto específico do ensino especializado de música.

4.4.1. Rendimento académico e musical

O rendimento académico tem sido associado à participação dos alunos em grupos instrumentais escolares (Chappell, 2013, p. 36). Segundo Kinney (2010), o desempenho académico tem um papel importante em prever a inscrição e a permanência dos alunos nas bandas escolares no Ensino Médio - "Middle School" (p. 344). De acordo com o autor, talvez os alunos que têm melhores resultados académicos também têm uma maior probabilidade de serem bem-sucedidos na aprendizagem instrumental, e talvez os restantes alunos têm uma maior probabilidade de abandonar a aprendizagem instrumental para se concentrarem no desempenho académico (p. 344). De facto, a dificuldade em conciliar o sucesso na aprendizagem geral com o ensino de música é mencionada como causa de abandono (Martignetti, 1965, p. 181; Rawlins, 1979, p. 77; Gamin, 2005, p. 52; Driscoll, 2009, p. 47).

O nível de proficiência musical dos alunos pode ser explicado a partir de vários fatores como a prática, o suporte parental, a motivação, a personalidade, o conhecimento prévio, a capacidade dos alunos perceberem as instruções, as diferentes abordagens de aprendizagem (Hallam, 2006, p. 92) e a autoeficácia dos professores (Costa e Buruchovitch, 2009, citadas por Cavalcanti, 2009, p. 101). Há também uma relação entre a prática informal (por exemplo, tocar as canções favoritas por divertimento pessoal, ou com amigos), e o desempenho, uma vez que a prática informal poderá motivar os alunos a comprometerem-se e envolverem-se no estudo da música (Lehmann et al., 2007, p. 47). Apesar destas atividades provavelmente não refinarem as competências performativas, poderão oferecer um impulso motivacional para o envolvimento e para o comprometimento com a aprendizagem musical (p. 47).

Um estudo realizado por Costa-Giomi (2004) com alunos de piano descobriu que os alunos que desistiram das aulas faltavam mais, praticavam menos, completavam menos trabalhos de casa, alcançaram um menor nível de desempenho nas primeiras semanas de estudo do instrumento e, não surpreendentemente, tiveram menores classificações do que os colegas que permaneceram (p. 61). Assim, o desempenho musical baixo (Costa-Giomi et al., 2005, p. 245), a dificuldade do instrumento (Martignetti, 1965, p. 182; Gamin, 2005, p. 52), a insatisfação com as capacidades de execução do instrumento (Martignetti, 1965, p. 178; Morehouse, 1987, citado por Hash, 2022, p. 13) podem levar ao abandono do ensino instrumental.

4.4.1.1. Falta de interesse

Uma das razões apontadas para o abandono do ensino instrumental é a perda de interesse (Martignetti, 1965, p. 178; Boyle et al., 1995, p. 16; Hartley, 1996, p. 304; Costa-Giomi, 2004, p. 57; Ng & Hartwig, 2011, p. 12; Daigle, 2018, p. 93). No entanto, as razões específicas que levam à perda de interesse permanecem incertas e é possível que dependam das circunstâncias (Hash, 2022, p. 13). Lowe (2012, citado por Daigle, 2018) descobriu que nos primeiros anos de aprendizagem há um forte medo do insucesso e do embaraço e que, por vezes os alunos, perante situações em que a suas capacidades musicais são desafiadas, exprimem a vontade de desistir sob o pretexto de terem pedido o interesse (p. 93). A literatura também menciona o facto de as aulas serem aborrecidas como causa de abandono (Mowery, 1993, p. 101; Driscoll, 2009, p. 47). Outras razões que poderão levar à falta de interesse são o facto dos alunos não gostarem do repertório (Brown, 1985, citado por Hash, 2022, p. 13), ou o custo e o valor que os alunos percecionam do ensino instrumental (Eccles & Wigfield, 2002, citados por Hash, 2022, p. 13).

Ressalva-se, no entanto, que até as crianças mais motivadas experienciam períodos de dúvida e de interesse reduzido que podem requer algum suporte da parte dos professores e dos pais (Pitts et al., 2000, p. 67).

4.4.1.2. Prática do instrumento musical

Muitos alunos querem aprender a tocar um instrumento, mas não têm consciência do trabalho que envolve este processo (Martignetti, 1965, p. 179). Para o domínio de um instrumento musical é essencial o tempo que o aluno dedica a tocar ou a praticar o instrumento (Hallam, 1998b, p. 130; Lehmann et al., 2007, p. 62; A. Oliveira et al., 2021, p. 118), sendo o número de horas que um aluno dedica a estudar um indicador de motivação (A. Oliveira et al., 2021, p. 118). Tanto a quantidade, como a qualidade da prática são essenciais para o aluno progredir na aprendizagem de um instrumento musical (Pitts et al., 2000, p. 52; StGeorge, 2004; Lehmann et al., 2007, p. 80; Jorgensen & Hallam, 2016, p. 457; A. Oliveira et al., 2021, p. 118). Hallam (1997, citada por Jorgensen & Hallam, 2016) define uma prática de qualidade como "a que atinge o objetivo, no menor período de tempo possível, sem interferir negativamente com os objetivos a longo prazo"[129] (p. 449). A qualidade da prática de um aluno difere na sua concentração no estudo, nas estratégias usadas, na compreensão da natureza da tarefa, entre outros

[129] No original: "that which achieves the desired end-product, in as short a time as possible, without interfering negatively with longer-term goals".

(Hallam, 1998b, p. 127; Jorgensen & Hallam, 2016, p. 452). Apesar da quantidade da prática estar relacionada com o desempenho, é importante ensinar estratégias de estudo eficazes de modo às crianças não desperdiçarem tempo com estratégias que não funcionam (Pitts et al., 2000, p. 52; Jorgensen & Hallam, 2016, p. 451). Deste modo, a estratégia clássica de dizer aos alunos quanto tempo têm de estudar não é necessariamente eficaz (Pitts et al., 2000, p. 52). A prática deverá ser frequente (Gerelus et al., 2020, p. 58) e organizada sequencialmente (Barry, 1992, citada por Jorgensen & Hallam, 2016, p. 453).

A quantidade de prática é um dos preditores de permanência ou de desistência do ensino de música (Davidson et al., 1995, p. 40; Hallam, 1998a, p. 105; Jorgensen & Hallam, 2016, p. 452; Gerelus et al., 2020, p. 58). O tempo de prática exigido (Gamin, 2005, p. 53), a falta de tempo para estudar (Martignetti, 1965, p. 182), o facto dos alunos não gostarem, ou não terem vontade de estudar o instrumento e a falta de compromisso (Boyle et al., 1995, p. 16), também podem ser fatores de abandono do ensino de música (Rawlins, 1979, p. 77; Mowery, 1993, p. 102; Gamin, 2005, pp. 53–54). A investigação aponta que alunos que desistem têm tendência para praticar menos (Costa-Giomi, 2004, p. 62), para ter menos hábitos de estudo (Cremaschi et al., 2015, p. 20) e têm tendência para considerar o custo de tocar um instrumento musical muito grande em comparação à recompensa recebida (Hallam, 1998a, p. 105, 2006, p. 92).

4.4.2. Características dos alunos

Fatores como o género e a etnia têm sido correlacionados com a participação de alunos em *ensembles* instrumentais escolares (Chappell, 2013, p. 19). O estudo de McCarthy (1980) indicou que a raça não é preditora do desempenho dos alunos, nem do abandono escolar (p. 68) e o estudo de Chappel (2013) assinalou que a etnia não é preditora da permanência dos alunos no ensino instrumental (p. 101). No entanto, outros estudos (citados por Gerelus et al., 2017) sugerem que alunos com ascendência asiática têm menor propensão para abandonar o ensino de música e têm ambientes familiares e culturais mais propícios ao estudo do piano (p. 28).

Morehouse (1987, citado por Chappell, 2013) descobriu que os rapazes têm maior probabilidade de desistir do que as raparigas (pp. 24-25). No entanto, apesar de também no estudo de Costa-Giomi (2004) mais rapazes terem desistido do que raparigas, concluiu-se que as características demográficas e as capacidades dos alunos não parecem ser determinantes para o abandono (p. 62), sendo mais importante o desempenho e a motivação dos alunos (Costa-Giomi, 2004, p. 63). Da mesma forma, os resultados

do estudo de McCarthy (1980) apontaram que o género não tem um contributo significativo no abandono ou no desempenho dos alunos (p. 68) e o estudo de Gerelus et al. (2020) também não encontrou diferenças entre géneros na motivação para estudar música (p. 58).

Vários estudos mencionam que a capacidade de leitura, a capacidade académica e musical (citados por Hallam, 1998b, p. 118, 2006, p. 92) e o desempenho matemático (Klinedinst, 1991, p. 235) são preditores da permanência no ensino instrumental. Por outro lado, o estudo de Costa-Giomi (2004) concluiu que alunos que permaneceram no ensino de música são semelhantes a outros que desistiram ao nível das capacidades cognitivas, capacidades musicais, proficiência motora e autoestima (p. 61).

4.4.2.1. Comportamentos dos alunos e características psicológicas

A literatura também oferece pistas sobre alguns indicadores psicológicos que podem contribuir para o sucesso e para a permanência dos alunos no ensino de música, como o esforço, a persistência (e.g., Ericsson et al., 1993, citado por O'neill, 1999, p. 35) e a determinação (Cutietta & McAllister, 1997, citados por StGeorge, 2004). A persistência e a determinação são aspetos particularmente importantes no início da aprendizagem instrumental, uma vez que, após o entusiamo inicial de começar a estudar um instrumento, o primeiro ano de aprendizagem pode ser muito desafiante. Muitas vezes os alunos têm de aprender a ler música, ao mesmo tempo que adquirem uma série de competências (Gamin, 2005, p. 44), o que pode resultar em frustração (Brown, 1996, p. 1). Tal como Strickland (2010) aponta:

> O início do estudo da música instrumental é talvez a altura em que é necessário adiar mais a gratificação por acontecimentos significativos. A natureza do ensino a este nível, em que é necessário dedicar tempo à aprendizagem de hábitos e competências básicas de performance (montagem do instrumento, postura, formação da embocadura, leitura musical, dedilhações, posição das mãos, etc.), pode levar a longos períodos de conquistas muito pequenas e de gratificação adiada.[130] (p. 8)

Por outro lado, a falta de perseverança (Martignetti, 1965, p. 178) e o medo da falha (Gamin, 2005, p. 52) também podem ser causas de abandono. Há estudos que referem que crianças que permanecem no ensino de música são mais autocríticas, refletivas, conscienciosas da sua prática (Pitts et al., 2000, p. 64) e que exibem uma maior concentração nas tarefas, mostrando uma maior independência social ou musical (Costa-Giomi et al., 2005, p. 244).

[130] No original: "The very beginning of instrumental music study is perhaps a time that requires the most delay of gratification for significant events. The nature of instruction at this level, where time must be spent learning basic habits and skills of performance (instrument assembly, posture, embouchure formation, music reading, fingerings, hand placement, etc.) can lead to long periods of very small conquests and delayed gratification."

A permanência e o abandono do ensino de música também podem ser afetados pelo autoconceito (Klinedinst, 1991, p. 235; Hallam, 1998a, p. 105; StGeorge, 2004), isto é, as crenças do aluno sobre as próprias capacidades (Eccles, 1982, citada por Condessa, 2011, p. 26). As autoperceções positivas das capacidades musicais estão associadas ao desejo dos alunos continuarem a estudar música voluntariamente (Frakes, 1984, citada por Hallam, 2006, pp. 91–92) e à sua motivação (Pitts et al., 2000, p. 65). Alunos que têm propensão para o abandono do ensino de música veem-se como musicalmente menos aptos e sentem-se "inadequados musicalmente" (Frakes, 1984, citada por 2006, pp. 91–92; Hallam, 1998a, p. 105). A literatura menciona outras características que fazem parte do perfil dos alunos que desistem do ensino instrumental e que se relacionam com o autoconceito: estes alunos apresentam um fraco autoconceito em relação à matemática, ao seu desempenho de leitura (Hallam, 1998a, p. 105), apresentam um fraco autoconceito no que respeita à leitura musical (Hallam, 1998a, p. 105); vêem-se como tendo poucas capacidades musicais (Hallam, 1998a, p. 105; StGeorge, 2004) e sentem que têm mais sucesso em outras atividades (Hallam, 1998a, p. 105, 2006, p. 92). Também a sensação de falta de progresso (Driscoll, 2009, p. 52) e o facto de os alunos sentirem-se inferiores ou deslocados num ensaio de um programa instrumental (Rawlins, 1979, p. 77) podem levar ao abandono dos alunos do ensino de música.

Há uma relação estreita entre a opinião que uma pessoa tem sobre si própria e a opinião dos outros sobre as suas capacidades, e, por isso, o autoconceito é um fator que não é só individual, mas está também relacionado com o ambiente (Marsh & Craven, 1991, citados por Condessa, 2011, p. 26). Por exemplo, a perceção dos alunos em relação à avaliação da sua *performance* por parte dos professores também tem impacto na sua permanência - quanto melhor for a sua perceção de avaliação, maior será a probabilidade do aluno se inscrever no ano seguinte (Corenblum & Marshall, 1998, p. 136).

No estudo realizado por Gerelus et al. (2017) os alunos que abandonaram o ensino de música dedicavam menos tempo a ouvir música erudita e iam a menos concertos, enquanto os alunos que permaneceram no ensino de música apresentavam comportamentos inversos (p. 33).

4.4.3. Motivação no ensino de música

É indispensável investigar o papel da motivação no ensino de música por várias razões: 1. é possível que no ensino de música os padrões de motivação influenciem o aluno mais cedo do que no ensino académico geral (O'Neill & McPherson, 2002, p. 38); 2. a aprendizagem de um instrumento musical envolve a aquisição de uma grande variedade de competências e capacidades que se desenvolvem

lentamente (Evans, 2016, p. 325; Hallam, 2006, p. 93); 3. no início da aprendizagem de um instrumento musical há muitos desafios a superar (corrigir a postura, estar atento ao ritmo e à afinação, entre outros), o que faz com que algumas crianças tenham que enfrentar algumas situações de fracasso (O'Neill & McPherson, 2002, p. 38); 4. a aquisição de competências envolve esforço (Lehmann et al., 2007, p. 45); 5. a aprendizagem de um instrumento musical implica praticá-lo durante milhares de horas (F. Cardoso, 2007, p. 11) e inclui a repetição de exercícios que não são intrinsecamente prazerosos (Lehmann et al., 2007, p. 45); 6. o ensino especializado de música impõe uma grande velocidade de aprendizagem/evolução (F. Cardoso, 2007, p. 11); 7. desenvolver e manter a motivação pode ser um dos maiores desafios na aprendizagem instrumental (Evans, 2016, p. 325); 8. contrariamente às disciplinas escolares obrigatórias, no caso do ensino instrumental, por vezes, é dada à criança a oportunidade de desistir (O'Neill & McPherson, 2002, p. 38); 9. embora um grande número de alunos inicie todos os anos o estudo de música, apenas uma parte termina este curso (A. Pinto, 2004, p. 33), e poucos atingem um elevado nível de proficiência (Lehmann et al., 2007, p. 45); 10. aprender um instrumento musical requer uma grande autonomia da parte da criança, uma vez que muitas vezes é esta que tem que decidir quando e o que praticar, e se estuda ou evita estudar repertório novo (O'Neill & McPherson, 2002, p. 38); 11. os estudos sobre a motivação para a prática musical têm contribuído para explicar os motivos que levam uma pessoa a iniciar a aprendizagem de um instrumento, bem como o seu envolvimento ativo nas tarefas inerentes a esta aprendizagem (A. C. Cardoso, 2013, p. 68); 12. a falta de motivação poderá ser um obstáculo para uma prática efetiva (Maehr et al., 2002, p. 350); 13. A baixa motivação é um dos preditores do abandono (Costa-Giomi et al., 2005, p. 237); 14. a motivação é importante na infância e na adolescência, porque os alunos passam por desafios emocionais e sociais, para além de que, nestas idades, existe uma grande competição de interesse por outras atividades que poderão ser mais fáceis de dominar do que tocar um instrumento musical (Evans, 2016, p. 325).

4.4.3.1. Teorias de motivação

Não há muita investigação realizada especificamente na área da motivação para o ensino de música, contudo, a que existe apoia-se maioritariamente em estudos realizados em outras áreas, como é o caso da psicologia educacional (Evans, 2016, p. 325). Neste sentido, as teorias de motivação descritas no Capítulo 1, explicam também a motivação para o ensino de música. Nos próximos subcapítulos, apenas serão acrescentadas pequenas notas específicas relativas à associação entre as teorias da motivação e o ensino de música.

I. Teoria da autoeficácia

As crenças de autoeficácia também são muito importantes na permanência dos alunos no ensino instrumental (Cavalcanti, 2009, p. 93) e tem impacto nas suas aspirações, no seu nível de interesse, no seu compromisso com o estudo (Cavalcanti, 2009, p. 95), na sua motivação para a prática (Schatt, 2017, citado por Poolos, 2019, p. 29), na sua perseverança perante obstáculos (Barrera, 2010, p. 170), na sua confiança (Lehmann et al., 2007, p. 54), no nível de *stress* e de ansiedade que experienciam (Cavalcanti, 2009, p. 94). A investigação realizada no ensino de música tem mostrado que a motivação medida através da autoeficácia pode ser altamente preditora do desempenho na *performance* (Lehmann et al., 2007, p. 54).

II. Teoria das atribuições causais

Perceber a que causas os alunos atribuem o seu sucesso ou fracasso, especialmente num ambiente stressante como o da *performance* é uma componente essencial para compreender as diferenças no seu desempenho (O'Neill & McPherson, 2002, p. 36). Asmus (1986) descobriu que, à semelhança de outros domínios, os alunos de música também têm tendência para atribuir o sucesso a fatores internos (como a capacidade e o esforço) e os fracassos a fatores externos - como a dificuldade e a sorte (p. 269). Também constatou que, à medida que o nível sobe, os alunos aumentam o número de atribuições internas e estáveis, como a capacidade, e diminuem o número de atribuições internas e instáveis, como o esfoço (p. 271). Segundo o autor esta mudança ocorre entre o 6º e o 7º ano, níveis nos quais, segundo os professores, é difícil manter os alunos envolvidos na aprendizagem musical (p. 275).

À semelhança da aprendizagem geral, há atribuições que podem gerar pouca resiliência ao fracasso, como é o caso da capacidade (A. Oliveira et al., 2021, p. 107), e outras que são mais produtivas para a aprendizagem musical dos alunos e para a aquisição de competências, como atribuir o fracasso às estratégias utilizadas, à falta de esforço ou à prática insuficiente (Vispoel & Austin, 1993, p. 112; Lehmann et al., 2007, p. 55; Hallam et al., 2016, p. 3). Os indivíduos que atribuem a falha a estratégias de aprendizagem inapropriadas têm uma maior probabilidade de melhorar as suas estratégias e de se esforçar (Vispoel & Austin, 1993, p. 122), uma vez que percecionam este elemento como controlável (A. Oliveira et al., 2021, p. 107). É também importante que os próprios professores examinem as suas próprias atribuições:

> Atribuir o sucesso ou insucesso musical ao factor 'sorte', 'talento', ou 'dom natural', como muitas vezes os vários agentes da educação fazem (Asmus, 1986; Guirard, 1997), remete para um conformismo que,

> respeitado a rigor, faria com que alunos, professores e demais agentes se demitissem dos seus papéis. Ao invés, a identificação das potencialidades de cada aluno e a sua maximização poderão representar um papel chave no desenvolvimento musical. (A. Pinto, 2004, p. 34)

III. Teoria da expectativa-valor

A valorização ensino de música também pode explicar a sua continuação ou descontinuação (Ng & Hartwig, 2011, p. 12). Há estudos que sugerem que as expectativas de desempenho diminuem ao longo dos anos da escola primária e que a maior diminuição se dá na área do ensino instrumental, em comparação com outras disciplinas como o Inglês, a Matemática e o Desporto (e.g., Wigfield et al., 1997, citados por Maehr et al., 2002, p. 355).

O valor que os alunos atribuem ao ensino de música pode ser medido através de quatro componentes: 1. a importância pessoal, isto é, o sentido de identidade dos alunos enquanto músicos (O'Neill & McPherson, 2002, p. 32)[131]; o interesse ou valor intrínseco[132]; a utilidade[133] e o custo - por exemplo, uma criança ou adolescente pode decidir que pode não valer a pena o esforço de tocar um instrumento musical todos os dias, porque fica sem tempo para se dedicar a outras atividades sociais, académicas, ou desportivas (Maehr et al., 2002, p. 356; O'Neill & McPherson, 2002, p. 32).

De acordo com um estudo realizado por Cooke e Morris (1996, citados por O'Neill & McPherson, 2002) em Inglaterra, das 48% das crianças que aos 5/6 anos mostravam interesse em aprender um instrumento, apenas 25% manteve o interesse aos 7 anos e apenas 4% continuou a mostrar interesse aos 14 anos (p. 33). Infelizmente, a oportunidade para aprender a tocar um instrumento numa escola de música, normalmente só se torna disponível na altura em que o interesse da criança em aprender música e que as crenças sobre a sua utilidade estão a diminuir (e.g., Eccles et al., 1993, citados por O'Neill & McPherson, 2002, p. 33). Este aspeto é especialmente preocupante pelo facto dos valores

[131] Esta componente pode ser avaliada fazendo as seguintes perguntas: "Quão importante é para ti teres um bom desempenho?", "A quantidade de esforço para estudar e aprender música vale a pena?", e "É importante para ti persistir na aprendizagem musical?" (Evans, 2016, p. 328).

[132] Esta componente poderá ser avaliada perguntando: "Consideras que aprender música é prazeroso?", "A prática musical é aborrecida ou muito interessante?" e "Gostas de ir para as aulas de música?" (Evans, 2016, p. 328).

[133] Esta componente poderá ser avaliada através das seguintes perguntas: "Quão útil pensas que vai ser esta sessão de prática?" e "É útil para ti continuar a aprender um instrumento?" (Evans, 2016, p. 328).

subjetivos de uma tarefa, que são formados nos primeiros anos de vida[134], serem relativamente resilientes, isto é, é difícil mudá-los com o tempo (Evans, 2016, p. 330).

A importância, o valor intrínseco e a utilidade relacionam-se com a identidade do sujeito enquanto músico, com a sua motivação intrínseca para se envolver com a música e com as suas aspirações musicais para o futuro (Hallam, 2006, p. 145). Deste modo, de acordo com Evans (2016), "[e]stabelecer uma identidade musical a longo-prazo a partir do início da aprendizagem de um instrumento musical pode ser importante para regular a motivação"[135] (p. 331).

IV. Teoria dos objetivos de realização

A atitude de um músico perante os desafios e objetivos é uma variável importante na motivação (Lehmann et al., 2007, p. 58). No contexto do ensino de música, os alunos orientados para os objetivos de aprendizagem têm maior probabilidade de persistir perante o estudo de peças desafiantes, envolvem-se numa prática mais eficaz e monitorizam o seu progresso. Pelo contrário, os alunos orientados para o desempenho têm uma menor probabilidade de persistir face às dificuldades. Estes alunos também poderão ter menos vontade de estudar porque podem ver a prática como sinal de que não têm talento musical (Maehr et al., 2002, p. 361).

Pereira (2019) alerta que "a nível motivacional os professores devem privilegiar o estabelecimento de objetivos de domínio[136], ou seja, com o foco no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências ao invés do foco nos resultados performativos, no final desse processo" (p. 83).

V. Teoria do autoconceito de inteligência ou de capacidade

Acreditar que a capacidade pode ser desenvolvida (isto é, que não é fixa) é importante para promover a prática musical e melhorar o desempenho (Braten & Stromso, 2004, citados por Hallam et al., 2016, p. 3). O entendimento da capacidade como sendo uma característica fixa parece ser particularmente predominante no contexto musical (Howe et al., 1998, citados por Evans, 2016), talvez por ser também propagado em competições de "talentos musicais" que são transmitidas na televisão (p. 327). As

[134] No original: "early in life".

[135] No original: "Establishing a long-term musical identity from the outset of learning to play a musical instrument may be an important way to regulate motivation".

[136] Objetivos de aprendizagem.

pesquisas sugerem a importância de focar o *feedback* no esforço realizado pela criança, de modo que esta acredite que, se praticar um instrumento musical com esforço, com as estratégias certas e regulamente, pode melhorar as suas capacidades. A investigação também mostra que é possível mudar as crenças das crianças (Evans, 2016, p. 327) e que estas poderão adotar perspetivas diferentes consoante as tarefas (Maehr et al., 2002, p. 360).

VI. Teorias de motivação intrínseca

A motivação intrínseca é essencial no contexto da aprendizagem de um instrumento musical, uma vez que é um processo que envolve persistência, materializada, por exemplo, pela necessidade de tocar a mesma música vezes sem conta (Renwick & Reeve, 2012, p. 145).

Segundo Lehmann et al. (2007), investigações realizadas com crianças sugerem que o gosto pela música não é adquirido, mas é algo inerentemente humano (p. 46). As pessoas são naturalmente atraídas pela música, porque as atividades que a integram são experiências recompensadoras (p. 46). Também aprender um instrumento musical é inerentemente atrativo, uma vez que, para além de ser satisfatório fazer música, é apelativo socialmente e é uma forma de expressão pessoal e criativa (Evans, 2016, p. 325). Algumas das razões musicais apontadas para o ingresso e permanência no ensino de música são o facto de os alunos gostarem de música (Glaser, 2017, p. 17), de um instrumento, o gosto por tocar (Daigle, 2018, pp. 2–3), por exemplo, em ensaios e concertos, o gosto pelo repertório (Stewart, 2005, citada por Hash, 2022, p. 13), o gosto pela aprendizagem musical e o desfrute do processo (Briggs, 2010, p. 99). Pelo contrário, o facto de não gostarem do instrumento musical é apontado como razão de abandono (Martignetti, 1965, p. 181).

De acordo com uma investigação realizada por McPherson e Renwick (2001, citados por Lehmann et al., 2007), os instrumentistas que fazem um maior progresso no primeiro ano de aprendizagem têm tendência para expressar razões intrínsecas para o seu envolvimento - por exemplo, quererem tocar por gosto (p. 47). Músicos profissionais caracterizam as experiências musicais que tiveram em criança como divertidas, descrevem que participavam ativamente em atividades musicais (a cantar ou a tocar), e partilham que a música era parte integrante do seu ambiente familiar, nomeadamente, através da participação musical dos pais ou irmãos (Lehmann et al., 2007, p. 46).

Uma vez que o desenvolvimento da motivação intrínseca depende do modo como os pais e professores interagem com a criança ao longo do processo de aprendizagem, é essencial que os professores

"desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem" (F. Cardoso, 2007, p. 12) e que a reforcem num ambiente percecionado por uma maior autonomia em vez de controlo (Lehmann et al., 2007, p. 49). A motivação intrínseca poderá ser suportada pela liberdade de escolha, nomeadamente no que diz respeito ao repertório. Para além dos alunos dedicarem mais tempo à prática quando gostam do repertório, estão mais atentos e usam uma maior variedade de estratégias para melhorarem a sua *performance* (Lehmann et al., 2007, pp. 48–49). A própria *performance* (individual, com pares, em situações formais ou informais) pode ser uma experiência que reforça a motivação intrínseca (p. 49).

a) Teoria da autodeterminação

Os músicos poderão, no seu desenvolvimento, suportar-se em vários fatores intrínsecos e extrínsecos (Lehmann et al., 2007, p. 45). Como a aquisição de competências leva muito tempo e esforço, os alunos de música também se apoiam em elementos extrínsecos de motivação (Davidson et al., 1995, p. 44; Lehmann et al., 2007, p. 45), que podem ser tanto pessoas (encarregados de educação, professores e pares), que providenciaram conforto, segurança e encorajamento (Davidson et al., 1995, p. 41), como contextos sociais nos quais ocorre o ensino musical, como a escola, a igreja, a orquestra, entre outros (Condessa, 2011, p. 28). Apesar das crianças dependerem principalmente de fatores de motivação extrínsecos, ao longo do tempo, a motivação intrínseca torna-se uma maior força de influência na persistência dos alunos (Sichivitsa, 2007, p. 55). Segundo O'neill (1999),

> [e]mbora seja reconhecido haver uma forte ligação entre o ambiente social e cultural e a motivação para o estudo e prática de um instrumento, existe um limite para além do qual nenhum tipo de apoio e suporte fará com que a criança dispense tanto esforço para atingir, por vezes, níveis modestos de qualidade, sem possuir ela própria um interesse intrínseco pela música. (p. 35)

Assim que os jovens músicos se desenvolvem, começam a internalizar fontes extrínsecas de motivação, isto é, os valores dos pais, dos professores, dos pares tornam-se parte dos próprios músicos, tornando-se intrínsecos. A certa altura eles começam a estudar música porque é importante para eles e porque as atividades musicais definem a sua identidade (Lehmann et al., 2007, p. 54). É essencial que a criança desenvolva motivação intrínseca antes de transitar para a adolescência, uma vez que, para além de assegurar a continuidade da aprendizagem, ajudá-la-á a progredir mais rapidamente (F. Cardoso, 2007, p. 12).

Alunos que se apoiam em fatores extrínsecos estão mais propensos a desistir do ensino de música (Cremaschi et al., 2015, p. 18). Apesar de importantes, os motivadores extrínsecos não poderão substituir a motivação intrínseca: poderão ter o seu papel na prevenção do abandono, mas, sem motivação intrínseca, os alunos dificilmente irão progredir musicalmente (Lehmann et al., 2007, p. 53).

A satisfação das necessidades pessoais, nomeadamente o sentido de autonomia, de competência e de pertença também podem ter um papel na intenção dos alunos permanecerem no ensino de música (Hash, 2022, p. 13). Pode ser, portanto, importante explorar as funções sociais da música no âmbito do ensino desta arte uma vez que "podem promover um ensino da música mais completo e que vá de encontro aos vários perfis de aluno que existem atualmente" (S. M. Gonçalves, 2018, p. 127). A decisão dos alunos permanecerem no ensino de música está, portanto, relacionada com a medida em que este satisfaz as suas necessidades de serem desafiados e reconhecidos, em comparação com outras oportunidades (Strickland, 2010, p. 47).

b) Teoria de fluxo

Alguns músicos profissionais recordam ter vivido experiências de fluxo[137] quando eram crianças (Lehmann et al., 2007, p. 46). Sloboda (1990, citado por Lehmann et al., 2007) descobriu que as crianças que têm essas experiências, por exemplo a assistir a um concerto, têm uma maior probabilidade de continuarem envolvidas com a música (p. 47). Quanto mais frequentes forem as experiências de fluxo na aprendizagem instrumental, maior é a probabilidade de o aluno investir neste domínio (Figueiredo, 2010, citado por A. C. Cardoso, 2013, p. 92).

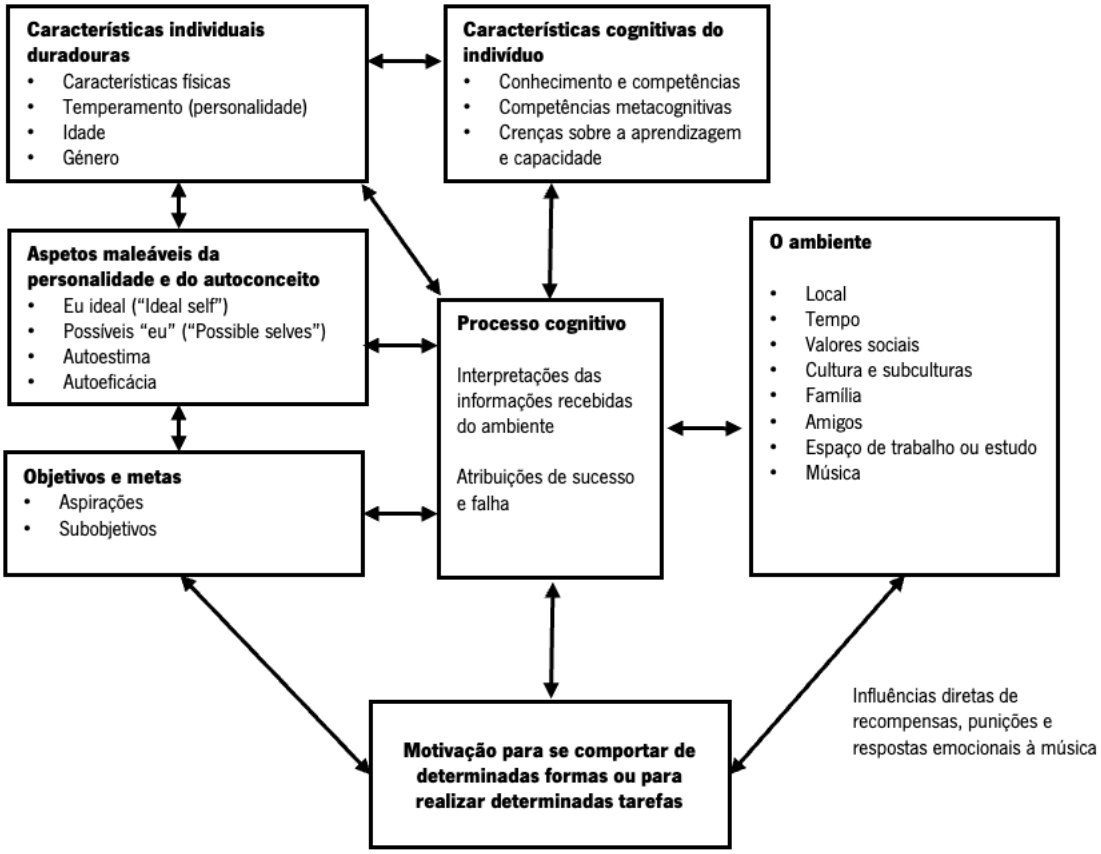
Deste modo, no contexto do ensino de música é relevante salientar a importância de assegurar que o nível de desafio dos objetivos e das tarefas propostas é adequado (Maehr et al., 2002, p. 363); é essencial reconhecer a autonomia dos alunos "tendo em atenção o envolvimento das crianças em atividades apropriadas à cultura infantil e vinculadas à natureza socializadora da atividade musical" (Custodero 2006, citada por A. C. Cardoso, 2013, p. 92).

[137] No original: "peak experiences".

4.4.3.2. Modelo de motivação de Hallam

Hallam (2016) propôs um modelo que sintetiza o que tem sido descoberto no âmbito da investigação sobre a motivação em música e que ilustra a complexidade de interações que ocorrem ao longo do tempo entre o indivíduo e o ambiente e que determinam a motivação (p. 480) - Figura 6 (p. 152).

Figura 6 **Interações entre fatores individuais e ambientais que determinam a motivação musical (modelo de Hallam)**[138]



Segundo este modelo, algumas das características dos indivíduos podem ser moldadas através da interação com o ambiente, uma vez que o ser humano é motivado pelo desejo de aceitação social (p. 480). Quando o ambiente satisfaz as necessidades individuais e facilita o cumprimento dos objetivos pessoais, mais provavelmente o indivíduo se sentirá motivado. Quando o ambiente apresenta obstáculos, o indivíduo pode desistir ou ser estimulado a encontrar uma solução (e.g., aplicar mais esforço para os superar, ou encontrar um ambiente mais propício). A cognição desempenha um papel importante na autoestima, levando o indivíduo a atribuir o seu sucesso ou fracasso a causas que lhe permitam manter

[138] Figura traduzida de Hallam (2016, p. 480).

uma visão consistente de si próprio. A conclusão de uma tarefa de aprendizagem com sucesso tem um impacto emocional positivo no aluno e, consequentemente, repercute-se na sua autoestima e na motivação que terá para realizar tarefas de aprendizagem subsequentes. Por outro lado, quando os resultados da aprendizagem são negativos, a motivação do aluno pode ser prejudicada (p. 481).

4.4.4. Escolha do instrumento musical

A escolha do instrumento musical pode ser uma razão de abandono do ensino de música (Morehouse, 1987, citado por Strickland, 2010, p. 9). Por vezes é atribuído à criança o instrumento musical que se encontra disponível na escola (Hallam et al., 2008, citados por Cantero & Jauset-Berrocal, 2017, p. 204) e/ou na legislação do país. Outras vezes esta escolha é influenciada pela possibilidade económica das famílias adquirirem o instrumento[139], pela influência da família, ou até pelos preconceitos relativos à associação entre o instrumento e o género (Hallam et al., 2008, citados por Cantero & Jauset-Berrocal, 2017, p. 204), associações estas que podem variar consoante a cultura (Sinsabaugh, 2005, citada por Chappell, 2013, p. 25). Sinsel et al. (1997, citados por Chappell, 2013) sugeriram que os alunos que tocam instrumentos musicais que não correspondem ao seu género (de acordo com a perceção da cultura) têm uma maior probabilidade de desistir depois do primeiro ano de aprendizagem (p. 25). Por exemplo, uma das participantes de um estudo realizado por Rawlins (1979) referiu como fator de abandono o facto de ser a única rapariga na secção dos trombones (p. 77).

4.4.5. Outras razões individuais

Algumas das razões para os alunos querem participar em *ensembles* instrumentais escolares são a possibilidade de tocar repertório desafiante e a possibilidade de expressão pessoal (Daigle, 2018, pp. 2–3).

A quantidade de atividades extracurriculares (Martignetti, 1965, p. 179; Driscoll, 2009, p. 47), os conflitos de horários com estas atividades (Klinedinst, 1991, p. 235; Mowery, 1993, p. 101; Strickland, 2010, p. 9) - que parecem ser mais significativos nos alunos mais velhos (Hurley, 1993, citado por Gamin, 2005, pp. 54–55) -, a opção por outras atividades extracurriculares (Frakes, 1984, citada por Hallam, 2006, pp. 91–92; Hurley, 1995, p. 52; Cook, 2013, p. 39; Cremaschi et al., 2015, p. 17) podem ser uma causa de abandono. A literatura aponta ainda outros motivos que podem levar ao abandono: a

[139] Apesar de não ter sido encontrada literatura que menciona especificamente a relação entre os preços dos diferentes instrumentos musicais e o abandono, pode ser um aspeto interessante a ser estudado no futuro.

doença (Martignetti, 1965, p. 178; Rawlins, 1979, p. 78), não gostar do professor (Mowery, 1993, p. 102; Driscoll, 2009, p. 48), começar a aprender música por razões não musicais (como a pressão dos pais e colegas), (Costa-Giomi et al., 2005, p. 245), verem o ensino de música como temporário (Pitts et al., 2000, p. 54); a falta de tempo (Evans et al., 2013, p. 11) e estudarem música como um passatempo (Hallam et al., 2016, p. 4).

4.4.6. Razões individuais de impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música

A vontade própria de estudar música é um dos fatores de ingresso no ensino especializado de música (Valencia et al., 2003, p. 89; Lorenzo, 2013, p. 306). Alguns alunos começam a estudar música por interesse pessoal (Sagrillo, 2016, p. 168), para desenvolver a sensibilidade artística musical (Valencia et al., 2003, p. 89), para ter uma formação musical que não encontram no ensino geral (Sánchez-Escribano, 2020, p. 558) e, uma grande parte, para terem (mais) uma atividade extracurricular ou uma ocupação de tempos livres (Sousa, 2003b, p. 157; C. Gonçalves et al., 2018, p. 107; Sánchez-Escribano, 2020, p. 558). Poucos procuram o ensino especializado de música com vista a uma futura profissionalização (Lechago, 2019, citado por Sánchez-Escribano, 2020, p. 558), não tendo a ambição de tocar profissionalmente (Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 34).

Há fatores individuais que facilitam a permanência dos alunos, nomeadamente a sua motivação (García, 2019, p. 81), a sua dedicação ao estudo do instrumento (Lorenzo, 2013, p. 178), a capacidade de manter um estudo e um esforço constante (Lorenzo, 2013, p. 317); a inexistência de outras atividades extracurriculares para além da música (p. 299) e o facto de terem a oportunidade de estudar o instrumento musical que desejam e não o que as famílias querem (p. 304). É também apontado pela literatura a importância da estabilidade emocional dos alunos (Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 47), a ideia que têm sobre as suas capacidades (Lorenzo, 2013, p. 170), as expectativas para o seu futuro (p. 170) e a sua compreensão sobre a dedicação necessária para o estudo da música (p. 308). No estudo de Lorenzo (2013) a maioria dos alunos que permaneceu queria seguir o curso superior (p. 310).

Por outro lado, existem fatores individuais que têm impacto no abandono no ensino especializado de música. Estes fatores já foram sumariados por Almeida e Silva e M. H. Vieira (2024b, pp. 168–169) e encontram-se sintetizados na Tabela 13 (p. 155).

Tabela 13 Razões individuais de abandono escolar no EAE de música

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA RAZÕES INDIVIDUAIS		EAE INTERNACIONAL	EAE EM PORTUGAL
Desempenho considerado insuficiente/ Insucesso escolar[140]	O insucesso (afetava particularmente a transição do Ensino Básico para o Ensino Secundário)		(Fernandes et al., 2009, p. 44)
	A falta de tempo para estudar música	(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 109; Pommiers, 2003, p. 11; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 107)
	A falta de trabalho, a falta de hábitos de estudo ou de organização	(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 109; Pommiers, 2003, p. 17; Lorenzo et al., 2016, p. 298; Sagrillo, 2016, p. 168; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(Fernandes et al., 2007, p. 61; C. Gonçalves et al., 2018, p. 110; Teixeira, 2021, p. 55)
	Pouca motivação	(Lorenzo, 2013, p. 258; García-Dantas et al., 2014, p. 39; Lorenzo et al., 2016, p. 298; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(C. Gonçalves et al., 2018, p. 109; Teixeira, 2021, p. 51)
	(para o estudo do instrumento musical)		(C. Gonçalves et al., 2018, p. 108)
	A falta de interesse dos alunos	(Lorenzo et al., 2016, p. 298)	(Fernandes et al., 2007, p. 61)
	O cansaço de estudar música	(Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003, p. 17; Pommiers, 2003, p. 11)	
	A atitude dos alunos	(Lorenzo, 2013, p. 258)	
	A dificuldade de conciliar o ensino especializado de música e a aprendizagem geral/dificuldade de se dedicarem aos dois tipos de estudo	(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 109; Valencia et al., 2003, p. 90; Lorenzo, 2013, p. 258; Lorenzo et al., 2016, p. 300; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	(Sousa, 2003a, p. 149)
	• Insatisfação com o seu desempenho		(Sousa, 2003a, p. 147)
	• O baixo rendimento na escola do ensino geral	(Valencia et al., 2003, p. 90; Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, pp. 38–39)	
	(que, em algumas idades, pode estar associado ao aumento da exigência do trabalho)[141]	(Pommiers, 2003, p. 10)	(Sousa, 2003a, p. 149)
	A dificuldade em conciliar os estudos de música com o Ensino Superior	(Jiménez, 2008, citada por Lorenzo et al., 2016, p. 300)	
	A dificuldade em conciliar os estudos de música com o seu trabalho	(Lorenzo, 2013, p. 258)	
	A inadaptação ao próprio instrumento[142]		(C. Gonçalves et al., 2018, p. 108)
	A dificuldade de cumprir os objetivos exigidos no estudo do instrumento		(Sousa, 2003a, p. 147)
	A reprovação nas provas de passagem para o nível seguinte, exame que ocorre no 4º ano do nível elementar	(Valencia et al., 2003; Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	O absentismo		(C. Gonçalves et al., 2018, p. 108)
	Os problemas pessoais	(Lorenzo et al., 2016, p. 298)	
Características psicológicas dos alunos	A falta de maturidade	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	A falta de perseverança	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	A instabilidade emocional	(Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 39)	
	Os problemas de autoestima	(Pina, 2007, citada por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 39; Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	A dificuldade em lidar com a pressão de exames de passagem	(Valencia et al., 2003)	
	A forma como os alunos vivenciam momentos de avaliação	(Brouet, 2003, p. 18)	

[140] O insucesso escolar pode também estar associado a outros aspetos que já foram enunciados como a pressão familiar, o nível socioeconómico da família, ou a carga letiva.

[141] Este é um dos fatores que, segundo Sousa (2003a), pode explicar as elevadas taxas de abandono na transição para o Ensino Secundário: estas podem dever-se à maior exigência aliada à necessidade de ser dedicado mais tempo de estudo, acentuando assim a dificuldade de conciliar o ensino de música com o ensino geral (p. 149).

[142] Na perspetiva dos professores, relaciona-se com a fraca motivação do aluno para o estudo do instrumento musical (C. Gonçalves, 2018, p. 109).

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA RAZÕES INDIVIDUAIS		EAE INTERNACIONAL	EAE EM PORTUGAL
	O *stress* experienciado	(García-Dantas et al., 2014, p. 43)	
	A perceção de falta de competência como causas de abandono[143]	(García-Dantas et al., 2014, p. 39)	
	A falta de aptidão e vocação dos alunos[144]		
Perceção dos alunos sobre os objetivos do ensino especializado de música diferentes dos legislados (expectativas dos alunos à entrada)	Os alunos encararem o ensino especializado de música como um passatempo, ou como uma atividade extracurricular	(Lorenzo et al., 2016, p. 300)	(Sousa, 2003a, p. 147; Fernandes et al., 2007, p. 60; C. Gonçalves et al., 2018, p. 110)
	Os alunos terem uma conceção errada do que requerem os estudos de música	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	As aulas não correspondem às suas necessidades	(Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 34)	
	Os alunos entrarem na escola de música com uma ideia errada sobre a carreira	(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 110)	
Optam por outra via profissional		(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 110)	(Espírito Santo, 2019, p. 76)
Entram na universidade		(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 110)	(Fernandes et al., 2007, p. 60)
Atividades extracurriculares	Frequência de outras atividades extracurriculares		(Teixeira, 2021, p. 51)
	• Frequência de atividades incompatíveis com o ensino especializado de música	(Pommiers, 2003, p. 10; Valencia et al., 2003, p. 90; Lorenzo, 2013, p. 20)	(Teixeira, 2021)
	Preferência por outras atividades extracurriculares	(Sánchez-Escribano, 2020, p. 591)	
	• Exigem menos esforço e são uma distração depois da escola	(Valencia et al., 2003, p. 90)	
Não estudam o instrumento que gostam		(Lorenzo & Escandell, 2003, p. 113)	
Desconhecimento sobre as saídas profissionais na área da música			(Espírito Santo, 2019, p. 87)

Relativamente às expectativas dos alunos, de acordo com Sousa (2003a) o facto dos alunos que pretendem aprender música como um complemento da formação terem de cumprir os programas preparados para alunos que queriam seguir música profissionalmente "poderá conduzir a um ciclo de insucesso, a uma grande desmotivação e ao abandono precoce de uma actividade de que gostavam, que lhes dava prazer e que era importante para a sua formação" (p. 147). Também C. Gonçalves et al. (2018) comentam o seguinte:

> Obviamente, para os alunos cujo interesse se cinge à ocupação de tempos livres, os momentos de avaliação e de performance obrigatórias, representam mais um fator desmotivante, devido ao nível de ansiedade e stress imanentes, mas ainda potenciados por uma preparação menos sólida, por quem não se revê no perfil de um aluno vocacionalmente consciente. (p. 213)

Em relação a este assunto, o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico questionou se o regime supletivo não seria aquele que mais contribui para que os professores sintam que estão a ocupar os tempos livres dos seus alunos, e o que mais favorece o insucesso escolar (Fernandes et al., 2007, p. 50).

[143] A literatura sugere que as raparigas têm tendência a avaliar-se de forma mais negativa e que sofrem mais ansiedade do que os rapazes quando interpretam sozinhas (García-Dantas et al., 2014, p. 42).

[144] Ressalva-se a já mencionada ambiguidade dos conceitos de aptidão e de talento que está presente na própria literatura (H. Brito & M. H. Vieira, 2017, pp. 136–137).

5. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música

Para além de uma série de aspetos já mencionados anteriormente que se podem materializar em medidas – como promover a oportunidade dos alunos terem contacto com o ensino de música de qualidade desde cedo, promover um bom ambiente nas escolas, fomentar uma boa relação entre professor-aluno, ensinar os alunos a estudar para que a prática seja eficaz e eficiente, promover a motivação do aluno (através das práticas em conjunto; da promoção de uma boa relação com o erro, ensinando o aluno a interpretá-lo de uma forma saudável; através da escolha de repertório; do estabelecimento de objetivos realistas e tendo em conta os seus propósitos e objetivos; da gestão dos níveis de desafio das atividades, entre outros), fomentar a comunicação com os pais e o seu envolvimento na aprendizagem dos filhos, entre outros -, a literatura menciona especificamente medidas que podem ser tomadas para evitar o abandono, promover o sucesso e a permanência dos alunos no ensino especializado de música.

Ao nível político, é referido que é importante haver uma definição clara do papel do ensino especializado de música no sistema educativo (Brouet, 2003, p. 21; Fernandes et al., 2007, p. 63), aspeto que pressupõe também a clarificação da missão da Educação Musical no ensino geral (Fernandes et al., 2007, p. 46). Sousa (2003a) considera que é necessário fazer uma reflexão profunda sobre o papel das escolas de música na formação das crianças e jovens (p. 159). O autor defende que as escolas e os professores deverão corresponder mais ao que os alunos procuram e aos seus objetivos, isto é, um percurso não exclusivamente profissionalizante. Segundo o autor,

> [e]sta mudança de estratégia educativa não implica necessariamente uma diminuição da qualidade ou do nível da aprendizagem, mas antes a procura de formas diferentes e inovadoras do ensino com novos currículos e programas mais adaptados a esta nova realidade, de forma a poder aumentar a motivação dos alunos, tentando que o nível de exigência se aproxime mais daquilo que os alunos podem, de facto materializar. (Sousa, 2003a, p. 159)

Por sua vez, C. Gonçalves et al. (2018) consideram que é importante melhorar o alinhamento entre as expectativas dos alunos e a oferta, identificando melhores e mais eficazes maneiras de orientação escolar e vocacional (p. 114). Consideram igualmente que é essencial melhorar a imagem da instituição, projetando externamente os seus objetivos e demonstrando o nível e a qualidade das suas atividades (p. 113).

Vários autores fazem sugestões relacionadas com os currículos. Em estudos espanhóis foi proposto pelos professores haver uma mudança de currículo e de planos de estudo (Lorenzo & Escandell, 2003, p. 112; Lorenzo et al., 2016, p. 299), nomeadamente criar um plano de estudos conectado com a realidade (Lorenzo, 2013, p. 317), com menos carga letiva (Lorenzo & Escandell, 2003, p. 112; Lorenzo, 2013, p. 317), diminuindo o número de horas que o aluno tem que estar na escola (Lorenzo, 2013, p. 347), tendo menos disciplinas (Lorenzo et al., 2016, p. 299). Nos estudos internacionais é também apontada a importância da flexibilização das opções de matrícula (Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 37; Sánchez-Escribano, 2020, p. 634), por exemplo, havendo a possibilidade de frequentar o ensino livre (Perelló, 2003 citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 37; Sánchez-Escribano, 2020, p. 635), ou haver a possibilidade de continuar a estudar música sem ter Formação Musical (Sagrillo, 2016, p. 168).

Vários estudos mencionam a importância de facilitar a compatibilização dos estudos musicais com os estudos gerais (Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 48; Lorenzo, 2013, p. 347; Lorenzo et al., 2016, p. 298; Sánchez-Escribano, 2020, p. 634), por exemplo, através de uma maior flexibilidade nos horários (Lorenzo & Escandell, 2003, p. 112; Lorenzo, 2013, p. 239). Os estudos espanhóis advogam a importância de haver mais centros integrados que auxiliem a gerir a carga horária (Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 37; Valencia et al., 2003, p. 93; Lorenzo, 2013, p. 351; Lorenzo et al., 2016, p. 301; Sánchez-Escribano, 2020, p. 638). Em Portugal, Fernandes et al. (2007) consideram que o regime de frequência dos alunos em todas as escolas públicas do ensino artístico especializado deve ser essencialmente o regime integrado:

> Isto permite, entre muitas outras coisas, que as instituições se transformem em escolas no verdadeiro sentido da palavra e, por isso, tenham projectos educativos consistentes e exequíveis, melhorem o seu trabalho pedagógico e reduzam significativamente o absentismo, a retenção e o abandono por parte dos alunos. (p. 27)

Para os autores, este regime permite "conciliar os interesses dos alunos num único currículo, inteligentemente integrado, por forma a evitar qualquer falta de compatibilidade de interesses entre a formação mais geral e a formação mais especializada" (Fernandes et al., 2009, p. 45). Por sua vez, Sousa (2003a, p. 159) e C. Gonçalves et al. (2018, p. 114) reforçam a importância que o regime articulado poderá ter na melhoria da conciliação de horários. Realisticamente em Portugal o alargamento do regime articulado poderá ser o caminho para atingir um dia o "integrado" para todos. Para melhorar a conciliação entre o ensino geral e o ensino especializado de música, Lorenzo (2013) também sugere

que deveria haver uma diminuição da exigência dos estudos gerais quando o aluno quer seguir música (p. 351).

A literatura também salienta a importância de estabilizar o corpo docente (Sánchez-Escribano, 2020, p. 636), de haver uma maior formação dos professores ao nível da pedagogia e da psicopedagogia (Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022, p. 48), nomeadamente no que diz respeito a como prevenir o abandono escolar (Sánchez-Escribano, 2020, p. 635). Refere também que é importante dar uma maior visibilidade ao problema do abandono (p. 636) e estudar os diversos casos de abandono (Lorenzo, 2013, p. 357).

Ao nível pedagógico é mencionada a importância de dar a conhecer os vários instrumentos musicais aos alunos (Valencia et al., 2003, p. 93), é sugerido que se permita aos alunos estudar o instrumento desejado (Lorenzo, 2013, p. 347; Lorenzo et al., 2016, p. 295), havendo, por exemplo, mais vagas por instrumento (Lorenzo & Escandell, 2003, p. 114). M. H. Vieira (2011) sugere o ensino instrumental em grupo nos anos iniciais para garantir um maior acesso (pp. 798-800). É também sugerido: haver mais trabalho de equipa entre professores (Brouet, 2003, p. 23; Lorenzo, 2013, p. 952), de modo a articular os conhecimentos das várias disciplinas (Brouet, 2003, p. 23); aumentar o nível de exigência nos primeiros anos do ensino (Lorenzo, 2013, p. 347); estimular a motivação intrínseca dos alunos a partir da escolha de repertório (Sousa, 2003a, p. 158, 2003b, p. 26); explorar-se outros estilos musicais; haver um maior incentivo por parte dos professores (Espírito Santo, 2019, p. 86), haver um psicólogo que possa suportar alunos com mais dificuldades (Lorenzo et al., 2016, p. 299), oferecer aulas de apoio a alunos com baixo rendimento (Lorenzo, 2013, p. 352), diminuir o número de alunos na sala de aula (Lorenzo, 2013, p. 352; Lorenzo et al., 2016, p. 299) e lecionar os conteúdos de forma mais interessante (Lorenzo et al., 2016, p. 299). Em relação a este ponto, C. Gonçalves et al. (2018) consideram importante promover o espírito de inovação e de criatividade no ensino das disciplinas teóricas, "incentivando os professores para encontrarem novas vias para estimular e manter a atenção e interesse dos alunos" (p. 114). A literatura também menciona que é importante os alunos terem a disciplina de música de câmara ou participarem em *ensembles* (Espírito Santo, 2019, p. 86), realizar mais atividades musicais dentro e fora da escola (Lorenzo, 2013, p. 357), incentivar a realização de atividades e de eventos entre vários conservatórios (Sánchez-Escribano, 2020, p. 636), criar projetos e espaços multidisciplinares (p. 637) e promover a interação entre alunos (Lorenzo et al., 2016, p. 298).

Outra sugestão apontada por Sousa (2003a) é a rentabilização do tempo de estudo de instrumento dos alunos através de aulas de estudo supervisionado e através de uma maior consciencialização dos alunos, pais e professores para a importância de um estudo eficaz (p. 159).

É também apontada a relevância de aconselhar a comunidade a inscrever as crianças logo que legalmente admissível, de realizar sessões de esclarecimento (C. Gonçalves et al., 2018, p. 114), de promover conversas com os pais (Lorenzo, 2013, p. 352; Lorenzo et al., 2016, p. 298), de investir na realização de sessões de esclarecimento com os encarregados de educação na altura da pré-inscrição, "sensibilizando-os para a necessidade de privilegiarem o tempo necessário para o estudo do instrumento musical, evitando a acumulação de várias atividades extracurriculares", de sensibilizar alunos e encarregados de educação para a importância da conclusão do Curso Básico de Música (C. Gonçalves et al., 2018, p. 114) e de sensibilizar os encarregados de educação para encorajarem os seus educandos a participar em mais atividades e assistirem a mais concertos, de modo a terem um maior contacto com a música fora das aulas (Espírito Santo, 2019, p. 88). C. Gonçalves et al. (2018) também propõe a produção de um folheto institucional que informe os encarregados de educação sobre medidas que contribuam para o aumento da motivação dos educandos (p. 114).

Ao nível pedagógico a literatura também dá algumas sugestões a aplicar quando os alunos demonstram que querem desistir, salvaguardando que o professor deverá adequar a sua resposta à idade dos alunos. Algumas destas sugestões são o aluno experimentar outro instrumento musical, experimentar outro professor, fazer uma pausa para pensar e envolver os pais (Hallam, 1998a, p. 106). No estudo de Lorenzo (2013, p. 346) as medidas que mais professores partilharam tomar quando são notificados pelos alunos que querem desistir foram: contactar a família para estabelecer medidas conjuntas, realizar uma entrevista com o aluno, realizar um plano de orientação individual com o aluno e informar a família (p. 346).

PARTE II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDO EMPÍRICO

A Parte II deste estudo, dedicada à metodologia de investigação e estudo empírico, encontra-se organizada em três capítulos. Em primeiro lugar é exposto o enquadramento metodológico, o desenho do estudo e os instrumentos de recolha de dados; em segundo lugar são partilhados a análise de dados e os resultados do estudo e, em terceiro lugar, é apresentado o cruzamento de dados das fases 2 a 6 do estudo, assim como a interpretação dos resultados.

CAPÍTULO 3 | ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO, DESENHO DO ESTUDO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste capítulo apresentam-se as linhas de orientação metodológica da pesquisa, bem como a descrição dos instrumentos de recolha de dados que permitiram perseguir os objetivos do estudo. Nesse sentido, o capítulo estrutura-se do seguinte modo: 1. o enquadramento metodológico do estudo; 2. a descrição das seis fases do estudo no que diz respeito à escolha e construção dos instrumentos de recolha de dados, ao processo de recolha de dados, à seleção e características dos participantes do estudo; 3. os métodos de análise de dados; 4. o processo de validação dos instrumentos de recolha de dados; 5. os cuidados éticos assegurados na pesquisa.

1. Enquadramento metodológico do estudo

Para averiguar qual o panorama atual do abandono escolar no ensino especializado de música, realizou-se um estudo de caso intrínseco (Stake, 2006, p. 8; Creswell, 2007, p. 74; Yin, 2011, p. 310; Coutinho, 2015, p. 338), com uma componente exploratória (sabe-se pouco sobre o fenómeno), descritiva e explanatória e utilizou-se uma metodologia mista (Fraenkel et al., 2012, p. 558).

1.1. Objetivos principais do estudo

Com o tema "Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso", este estudo partiu da pergunta de investigação "Qual é o panorama atual do abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal?", e teve como objetivos principais diagnosticar a taxa de abandono por regimes de frequência dos alunos (integrado, integrado dos cursos profissionais, articulado e supletivo) e por níveis de ensino (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), bem como averiguar as causas para o abandono nas diferentes óticas das crianças e jovens, dos (ex-) encarregados de educação, dos professores e dos diretores das escolas com oferta especializada de música.

1.2. Estudo de caso intrínseco

O estudo de caso define-se pelo "estudo intensivo e detalhado" (Coutinho, 2015, p. 335) da particularidade e complexidade (Stake, 1995, p. 11) de um, ou mais casos, num "sistema limitado"[145] (Creswell, 2007, p. 73). É uma abordagem usada em inúmeras situações para contribuir para o conhecimento sobre fenómenos individuais, de grupo, organizacionais, sociais e/ou políticos (Yin, 2014, p. 27), sendo frequente em trabalhos de investigação na área da educação (Amado, 2014, p. 122). O estudo de caso é empírico, no sentido em que se apoia na recolha de evidências (Robson & McCartan, 2016, p. 150), costuma ser realizado num contexto natural e tem uma finalidade holística, uma vez que "visa preservar e compreender o caso *no seu todo* e na *sua unicidade"* (Coutinho, 2015, p. 335).

Existem vários tipos de estudos de caso que se podem distinguir pela dimensão do caso, ou pela sua intenção (Creswell, 2007, p. 74). Nesta investigação foi realizado um estudo de caso intrínseco (Stake, 2006, p. 8; Creswell, 2007, p. 74; Yin, 2011, p. 310; Coutinho, 2015, p. 338). Pretendia-se compreender um caso particular - o fenómeno do abandono no ensino especializado de música em Portugal - que

[145] Por exemplo, no tempo e no espaço.

oferecia um interesse intrínseco (Coutinho, 2015, p. 338), que foi selecionado pela sua singularidade e importância e na consideração de que ele não é passível de transferibilidade, ou réplica (Yin, 2011, p. 310), uma vez que incide numa realidade que ocorre no terreno global de um país.

O estudo de caso pode apoiar-se em dados quantitativos, qualitativos ou ambos (Yin, 2011, p. 307), sendo frequente o recurso a diversas fontes e instrumentos de recolha de dados (Creswell, 2007, p. 73; Coutinho, 2015, p. 336). Apesar da observação e das entrevistas serem os métodos mais frequentemente utilizados no estudo de caso, "nenhum método é excluído". Deste modo, o critério de seleção deverá ser a sua adequabilidade à tarefa (Bell, 2010, p. 23).

1.3. Metodologia mista

As investigações podem ter um propósito exploratório, descritivo ou explanatório (Yin, 2014, p. 32), isto é, poderão visar explorar, descrever ou explicar (Robson & McCartan, 2016, p. 39). Esta investigação apresenta os três propósitos. Se, por um lado, este estudo tem um cariz exploratório, no sentido em que se conhece pouco sobre o fenómeno (Gray, 2004, p. 32), por outro lado, também possui, em algumas das suas fases, um carácter descritivo (por exemplo, descreve-se a distribuição geográfica da oferta do ensino especializado de música e apresenta-se a média das taxas de abandono de 69 escolas com oferta especializada de música). Para além disso, considera-se que também tem um propósito explanatório, definido pela explicação do que causa um evento, causa ou circunstância (Fraenkel et al., 2012, p. 459) - como, por exemplo, as causas que levam ao abandono escolar - e pelo estudo da relação entre variáveis (Gray, 2004, p. 32) – por exemplo, a relação entre o abandono escolar e os regimes de frequência. Nesse sentido, é adequada ao estudo uma abordagem metodológica mista.

A metodologia mista envolve a utilização de dados de natureza quantitativa e qualitativa para responder a uma ou mais questões (Hesse-Biber, 2010, p. 3; Fraenkel et al., 2012, p. 558), abandonando a "ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica" (Coutinho, 2015, p. 365). Foi utilizada neste estudo, uma vez que se pretendeu averiguar quer as taxas de abandono escolar (via predominantemente quantitativa), quer as razões desse abandono (perspetiva de investigação predominantemente qualitativa e interpretativa).

Uma das justificações mais usadas para o recurso a esta metodologia é a possibilidade de triangulação, ou seja, a utilização de mais do que um método para responder à mesma questão de investigação, com o intuito de robustecer e enriquecer as conclusões do estudo (Patton, 2002, p. 247; Gray, 2004; Hesse-

Biber, 2010, p. 3), colmatando a limitação de alguns métodos com a vantagem de outros (Robson & McCartan, 2016, p. 179). A metodologia mista permite clarificar relações existentes entre variáveis (Fraenkel et al., 2012, p. 558) e explicar conclusões de diferentes fases do estudo (Robson & McCartan, 2016, p. 179). Para além da triangulação metodológica (utilização de vários métodos), este estudo recorreu a uma triangulação de dados (Patton, 2002, p. 247), uma vez que foram recolhidos dados de várias fontes para responder aos mesmos objetivos.

A recolha de dados ocorreu de forma sequencial em três momentos: a Fase 1; as Fases 2 a 5 e, por fim, a Fase 6 (ver Figura 11, p. 223). Deste modo, o desenho geral do estudo assemelha-se ao desenho sequencial misto[146] (Creswell, 2009, p. 209; Hesse-Biber, 2010, pp. 105–106; Coutinho, 2015, p. 360; Robson & McCartan, 2016, p. 178), uma vez que os dados quantitativos recolhidos e analisados num determinado momento (dados das fases 2 a 4) prepararam e informaram um momento seguinte de recolha de dados de cariz qualitativo (Fase 6), providenciando uma visão geral do problema (Creswell, 2012, p. 542). Por sua vez, os dados recolhidos na última fase (Fase 6) contribuíram para a explicação dos resultados quantitativos recolhidos anteriormente (Creswell, 2009, p. 211, 2012, p. 542; Fraenkel et al., 2012, p. 561; Coutinho, 2015, p. 360) e ajudaram a expandir a visão geral do tema (Creswell, 2012, p. 542). Segundo Morse (1991, citado por Creswell, 2009), o desenho sequencial misto pode ser particularmente útil quando resultados inesperados surgem do estudo quantitativo (p. 211).

No entanto, não se considera que o desenho geral do estudo tenha sido puramente sequencial, uma vez que: 1. o estudo não tem apenas duas fases; 2. nas fases 2 a 4 do estudo não foram recolhidos apenas dados quantitativos (os dados qualitativos recolhidos nestas fases, assim como os dados qualitativos recolhidos na Fase 5, também auxiliaram a preparação do guião da entrevista da Fase 6); 3. no segundo momento da recolha de dados (fases 2 a 5), foi utilizado um tipo de implementação paralela[147] (Hesse-Biber, 2010, p. 68; Coutinho, 2015, p. 359) - estas fases ocorreram simultaneamente e foram analisadas separadamente. Por outro lado, apesar de se ter recorrido à metodologia mista, procurou ter-se uma visão predominantemente qualitativa, aspeto que se coaduna com o desenho sequencial misto – isto é, apesar da vertente quantitativa aparecer primeiro, ela está ao serviço da componente qualitativa (Creswell, 2009, p. 211; Hesse-Biber, 2010, pp. 105–106).

---

[146] No original: "Desenho sequencial misto" (Coutinho, 2015, p. 360); "Sequential Explanatory Design" (Creswell, 2009, p. 209; Robson & McCartan, 2016, p. 178); "explanatory sequential mixed methods design" (Hesse-Biber, 2010, p. 105).

[147] No original: "Desenho paralelo misto" (Coutinho, 2015, p. 360); "Parallel Mixed Methods Design" (Hesse-Biber, 2010, p. 68).

1.4. Fases da investigação

Para alcançar os dois objetivos principais propostos (diagnosticar a taxa de abandono escolar do ensino especializado de música em Portugal e apurar as suas causas), a investigação passou por seis fases[148]: 1. Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da oferta formativa; 2. Aplicação presencial de inquéritos por questionário a alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário de 16 escolas especializadas de música; 3. Levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 (aplicação de inquéritos por questionário *online* às direções das escolas com oferta especializada de música); 4. Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música; 5. Realização de seis entrevistas individuais a ex-alunos do ensino especializado de música e de seis entrevistas individuais a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música, presencialmente ou via Zoom; 6. Realização de entrevistas individuais a cinco diretores de escolas com oferta especializada de música, presencialmente ou via Zoom. O carácter intensivo e extensivo do desenho deste estudo visou contornar as dificuldades na recolha de dados junto da comunidade. Para além disso, pretendeu-se analisar o fenómeno sob a perspetiva de vários elementos da comunidade educativa: as criança e jovens, os pais, os professores e os diretores.

2. Fase 1 - Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da sua oferta formativa

A primeira fase do estudo consistiu no levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e na caracterização da sua oferta formativa. Esta fase surgiu como uma necessidade prioritária para a realização do estudo uma vez que o Estado não possui dados organizados da rede de escolas do ensino especializado de música público e privado, e essa base é necessária para qualquer tipo de amostragem por tipologia de escola, bem como para obter um panorama fiável da realidade do abandono escolar neste contexto. A realização desta fase justificou-se, portanto, por não existir um plano oficial global da oferta e pelo facto de terem sido identificadas várias incoerências na informação contida em várias bases

[148] A numeração das fases foi realizada por ordem diferente da que tinha sido apresentada no projeto de investigação, devido ao atraso na validação dos instrumentos de recolha de dados e consequente necessidade de avançar mais rapidamente com a aplicação de inquéritos por questionário a alunos finalistas (fase que requeria a recolha de dados durante um período mais alargado).

de dados dispersas que apresentavam listas de escolas do ensino especializado de música. Estas incoerências tinham sido já reportadas no documento "Estado da Educação 2022":

> Deste modo, na informação disponibilizada pelo IGeFE acerca da rede escolar, o número de escolas apurado não tem correspondência com o que é apurado a partir das bases de dados da DGEEC e da DGEstE. Verosimilmente, a razão de ser principal desta discrepância residirá na metodologia e nos critérios da recolha de dados utilizados por cada uma destas entidades, e que não é inteiramente coincidente. A rede escolar recenseada pelo IGeFE agrega estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária tutelados pelo Ministério da Educação ou por outras entidades públicas e privadas. No caso da DGEEC, o universo considerado refere-se exclusivamente às escolas e alunos da rede pública e privada com ensino artístico especializado em regime integrado. Quanto às escolas referenciadas pela DGEstE são as escolas financiadas com ensino artístico especializado, em regime de frequência articulado e supletivo. (Fernandes & C. Gonçalves, 2023, p. 195)

Essa lista era indispensável para a realização da recolha de dados das Fase 3 e da Fase 4 (inquéritos enviados para todas as direções de escolas com oferta especializada de música), ao passo que a caracterização da oferta formativa destas escolas era essencial para a seleção dos participantes da Fase 2[149]. Veio a revelar-se uma fase extraordinariamente complexa, que se prolongou ao longo de mais de dois anos, mas que permitiu obter o primeiro retrato conhecido de toda a rede escolar de ensino especializado de música, público e privado no país.

2.1. Descrição do processo de recolha de dados - Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da oferta formativa

O levantamento e verificação dos dados relativos às escolas que ministram cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música foi realizado por etapas (as primeiras três etapas decorreram simultaneamente).

- Etapa 1. Consulta de bases de dados existentes: lista anterior da Agência Nacional para a qualificação e o ensino profissional (ANQEP)[150]; lista de escolas fornecidas pela Direção-Geral de

[149] Apesar da lista de escolas que serviu de referência à recolha de dados das restantes fases do estudo ser a lista do ano letivo 2022/2023, os dados começaram a ser recolhidos no 1º ano de doutoramento.

[150] *Site* Indisponível

Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), lista de escolas artísticas apresentadas nos *sites* do Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE)[151] e no Portal da Oferta Formativa[152]; listas de Contratos de Patrocínio de 2018-2024 e de 2020-2026[153];

- Etapa 2. Consulta das listas de escolas publicitadas nos *sites* das associações: Ensemble[154]; Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP)[155]; Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes (APROARTE)[156]; Associação Nacional de Escolas Profissionais/ Escolas Profissionais de Portugal (ANESPO[157]/EPP[158]);

- Etapa 3. Contactos de levantamento de dados e de esclarecimento com: Portal da Oferta Formativa, Equipa de Educação Artística; ANQEP; DGEEC; IGeFE; Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE); Direção Regional da Educação dos Açores e Direção Regional de Administração Escolar da Madeira;

- Etapa 4. Verificação das escolas públicas mencionadas em concursos de pessoal docente e contacto direto com algumas escolas (particularmente as escolas nas quais havia dúvidas);

- Etapa 5. Atualização de dados (novas consultas dos *sites* do IGeFE e do Portal da Oferta Formativa; consulta das listas de Contratos de Patrocínio de 2022-2028[159]; novo contacto com as Direções de Serviços Regionais);

---

151 (IGeFE - Instituto de Gestão Financeira da Educação, s.d.)

152 (DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência et al., s.d.)

153 (DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2018a, 2018b, 2020)

154 (Ensemble, s.d.)

155 (AEEP - Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, s.d.)

156 (APROARTE - Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes, s.d.)

157 (ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais, s.d.)

158 (Escolas Profissionais de Portugal, s.d.)

159 (DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2022). Posteriormente foi consultada a lista de Contratos de Patrocínio de 2024-2030 (DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2024b), com vista a assinalar algumas atualizações que decorreram após a recolha de dados.

- Etapa 6. Contacto com os diretores das escolas para confirmação das informações recolhidas (tipologia de escola, localização, polos, oferta formativa, protocolos e parcerias, entre outras) relativas ao ano letivo 2022/2023, através de um *Survey*.

- Etapa 7: Cruzamento final de todos os dados e contabilização da oferta nacional (no continente e ilhas) de ensino especializado de música.

2.1.1. Levantamento dos dados - consulta de bases de dados e contacto com diversas entidades

As primeiras cinco etapas da Fase 1 do estudo consistiram na consulta de bases de dados e no contacto com diversas entidades, algumas delas ligadas ao Ministério da Educação, com vista à recolha do número de escolas com oferta especializada de música e à caracterização da sua oferta formativa.

2.1.1.1. Etapa 1: Consulta de bases de dados existentes

Inicialmente, para a elaboração de uma lista de escolas com oferta especializada de música, consultaram-se as bases de dados existentes: lista anterior da ANQEP; lista de escolas fornecidas pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC); lista de escolas artísticas apresentadas nos *sites* do IGeFE e no Portal da Oferta Formativa; listas de Contratos de Patrocínio de 2018-2024 e de 2020-2026. A tabela apresentada no Anexo 16 (p. 686) resume as informações apresentadas em cada uma das bases de dados.

2.1.1.2. Etapa 2: Consulta das listas de escolas publicitadas nos *sites* das associações

Numa segunda etapa verificaram-se as informações providenciadas em bases de dados de várias associações de escolas, nomeadamente:

- Ensemble - Associação de instituições de ensino artístico especializado;

- Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP);

- Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes (APROARTE);

- Associação Nacional de Escolas Profissionais/Escolas Profissionais de Portugal (ANESPO/EPP)[160].

As informações obtidas encontram-se sumariadas no Anexo 17 (p. 688). A consulta destas bases de dados não trouxe novas informações; no entanto, corroborou os dados obtidos anteriormente quanto à sua extensão global. Para além de ter sido realizada esta consulta nos *sites* destas associações, foram contactadas diretamente as associações Ensemble e AEEP para solicitar o envio de uma lista de escolas do ensino especializado de música (contactos realizados entre 14.12.2021 e 15.12.2021). A Ensemble indicou que a entidade mais competente para responder às questões colocadas seria a DGEstE. Por sua vez, a AEEP aconselhou a consulta do *site* e o contacto com o IGeFE.

2.1.1.3. Etapa 3: Contactos com vários organismos ligados ao Ministério da Educação, no sentido de solicitar o envio de dados e esclarecer dúvidas

Tendo-se constatado uma grande diferença entre o número de escolas apresentadas nas listas anteriores que se podiam consultar no *site* da ANQEP e o número de entidades com cursos de "música" apresentadas no *site* do Portal da Oferta Formativa, contactaram-se vários órgãos ligados ao Ministério da Educação, no sentido de solicitar o envio de uma lista atualizada das escolas do ensino especializado de música públicas, particulares e cooperativas e uma lista das escolas profissionais de música. Foi também solicitado o envio da informação relativa aos regimes de frequência que eram oferecidos pelas várias escolas especializadas. Foram enviados e-mails para:

- dois contactos apresentados no *site* do Portal da Oferta Formativa, nomeadamente um contacto geral (19.11.2020) e um contacto destinado a esclarecimentos técnicos (16.12.2020);
- a Equipa de Educação Artística da Direção-Geral da Educação (30.11.2020);
- a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional - ANQEP (30.11.2020);
- a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC (16.12.2020);
- a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – DGEstE (25.01.2021);

[160] No *site* das Escolas Profissionais de Portugal é referido que as "[...]Escolas Profissionais de Portugal, [...] representam a rede de escolas associadas da ANESPO [...]". No entanto, como a informação foi retirada de *sites* diferentes, na tabela os dados foram apresentados em linhas separadas.

- o Instituto de Gestão Financeira da Educação - IGeFE (25.01.2021);
- a Direção Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores (10.01.2021)
- a Direção Regional de Administração Escolar da Madeira (12.01.2021).

Foi mantido o contacto com cada entidade durante vários meses - à medida que se cruzavam as informações das diversas bases de dados apresentadas no Anexo 16 (p. 686) e no Anexo 17 (p. 688), e à medida que eram recebidas novas informações, iam sendo realizados novos contactos, no sentido de esclarecer as dúvidas que surgiam. Na Tabela 14 (p. 173) podemos consultar um sumário das comunicações realizadas, organizadas por entidades.

Tabela 14 Contactos de solicitação de número de escolas especializadas de música a várias entidades (Fase 1)

ENTIDADE	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS CONTACTOS REALIZADOS
Portal da Oferta Formativa (ofertaformativa@dgeec.mec.pt)	**Contactos realizados entre 19.11.2020 e 03.03.2021** Para além da lista de escolas, perguntou-se se o número elevado de escolas consultado no *site* do Portal da Oferta Formativa se devia a uma expansão do ensino especializado de música, ou apenas ao facto dos cursos serem apresentados por níveis e, consequentemente, a mesma escola aparecer várias vezes nessa lista. Como resposta, foi aconselhado o contacto com a DGEEC a solicitar esses dados. Posteriormente foram solicitados esclarecimentos sobre informações do portal (sobre indicações de "candidatura submetida" por oposição a "em funcionamento"). A entidade respondeu que, quando ainda não está assinalado "em funcionamento", é possível que a informação tenha que ser atualizada pela escola. Foi também esclarecido que, a partir do ano letivo 2020/2021, todas as escolas da rede pública que ministravam cursos do ensino artístico especializado (EAE), ainda que em regime articulado, tiveram de assinalar essa oferta.
Equipa de educação artística (educacaoartistica.eea@dge.me.pt)	**Contactos realizados entre 30.11.2020 e 19.12.2020** Aconselhou o contacto com a ANQEP.
Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) (anqep@anqep.gov.pt)	**Contactos realizados entre 30.11.2020 e 10.01.2021** Aconselhou o contacto com a DGEEC (para pedido de dados estatísticos) e com o Portal da Oferta Formativa (para a consulta dos cursos do ensino artístico especializado e dos cursos profissionais de música).
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (deebs.pedidos@dgeec.mec.pt)	**Contactos realizados entre 16.12.2020 e 11.02.2021** Após enviar um orçamento para a receção destes dados, a DGEEC forneceu um ficheiro (lista de escolas com ensino artístico especializado de música do ano letivo 18/19 que ofereceram cursos em regime integrado e a lista de escolas com cursos profissionais de música do ano letivo 18/19). Referiu também que, para obter o exato número de escolas que oferecem cursos do ensino artístico especializado de música, deveria contactar a Direção-Geral dos estabelecimentos escolares (DGEstE) ou o Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE).
Portal da oferta formativa – Contacto relacionado com os esclarecimentos técnicos sobre a aplicação do Portal da Oferta Formativa (sigo@dgeec.mec.pt)	**Contactos realizados entre 16.12.2020 e 08.02.2021** Referiu que o pedido de dados estatísticos deveria ser efetuado através do *site* da DGEEC, mas que a entidade responsável pela rede escolar é o IGeFE. Posteriormente mencionou que não seria possível descarregar os resultados de qualquer pesquisa do Portal da Oferta Formativa para o formato *excel.*
Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE) (geral@igefe.mec.pt)	**Contactos realizados entre 25.01.2021 e 26.01.2021** Referiu que para saber a lista de escolas do ensino particular e cooperativo, deveria ser contactada a DGEstE.
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) (atendimento@dgeste.mec.pt)	**Contactos realizados a 25.01.2021** Aconselhou o contacto com a DGEEC.
Direção Regional de Educação dos Açores (dre.info@azores.gov.pt) **Divisão do Ensino Secundário e Profissional**	**Contactos realizados entre 10.01.2021 e 27.06.2022** Após ter encaminhado o pedido para o serviço competente – Divisão do Ensino Secundário e Profissional – foram enviadas todas as informações solicitadas (escolas, regimes de frequência, natureza das escolas). Entretanto a entidade confirmou que todas as escolas eram independentes (que nenhuma era um polo de outra escola) e que seria correto dividir as escolas da Região Autónoma dos Açores que ministram cursos do ensino especializado de música da seguinte forma:

ENTIDADE	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS CONTACTOS REALIZADOS
	a) Escolas da rede pública do ensino especializado de música (EBS Tomás de Borba - Conservatório Regional de Angra do Heroísmo - Ilha da Terceira; EBI da Horta - Conservatório Regional da Horta - Ilha do Faial; Conservatório Regional de Ponta Delgada - Ilha de S. Miguel); b) Escolas da rede pública do ensino geral que também oferecem cursos do ensino especializado de música: (EBS Lajes do Pico - Lajes do Pico - Ilha do Pico; EBS de S. Roque do Pico - S. Roque - Ilha do Pico; EBS da Graciosa - Sta. Cruz da Graciosa - Ilha Graciosa; EBI da Praia da Vitória - Praia da Vitória - Ilha Terceira).
Direção Regional de Administração Escolar da Madeira (dre@edu.madeira.gov.pt) **Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM)** (oe.drig.sre@madeira.gov.pt)	**Contactos realizados entre 12.01.2021 e 07.02.2021** Após o pedido ter sido encaminhado para o Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM) foi providenciado o nome de uma escola. Entretanto foi confirmado que se trata de uma escola com vários núcleos e que o regime integrado é lecionado apenas no contexto do ensino profissional.

Do processo descrito na Tabela 14 (p. 173) destaca-se que a maior parte das entidades contactadas referiram que a investigadora deveria solicitar a informação a outras entidades. No entanto, algumas providenciaram alguns dados:

- DGEEC – enviou uma lista das escolas que ofereciam regime integrado no ano letivo 2018/2019;
- Direção Regional dos Açores – forneceu uma lista das escolas com oferta de ensino especializado de música;
- Direção Regional da Madeira – forneceu o nome da escola com oferta de cursos do ensino especializado de música e de cursos profissionais de música;
- Portal da Oferta Formativa – aconselhou a consulta da base de dados do *site* do IGeFE e auxiliou a interpretação dos dados apresentados no seu *site*.

Tendo sido contactadas as entidades principais ligadas ao Ministério da Educação e não tendo sido providenciada uma lista de todas as escolas do continente, procedeu-se ao contacto direto com as Direções de Serviços Regionais, solicitando os mesmos dados: Direção de Serviços da Região Norte (DSRN), Direção de Serviços da Região Centro (DSRC), Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT), Direção de Serviços da Região do Alentejo (DSRA) e Direção de Serviços da Região do Algarve (DSRAL). O histórico dos contactos encontra-se resumido na Tabela 15 (p. 175).

Tabela 15 Contactos de solicitação de número de escolas especializadas de música às Direções de Serviços Regionais do continente (Fase 1)

ENTIDADE	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS CONTACTOS REALIZADOS
Direção de Serviços da Região Norte (DSRN) Enviado para: atendimento.dsrn@dgeste.mec.pt	**Contactos realizados entre 07.02.2021 e 16.03.2021** Enviou a informação sobre as escolas: distrito, concelho, designação do estabelecimento de educação/ensino, endereço e regimes de funcionamento. Entretanto foram realizados alguns pedidos de esclarecimento sobre escolas do ensino particular e cooperativo que apareciam em outras bases de dados, mas que não tinham sido mencionadas. As questões foram esclarecidas. Salienta-se a seguinte informação: "o facto de as escolas estarem autorizadas pelo Ministério da Educação a oferecer cursos do ensino artístico especializado, não é sinónimo de seu funcionamento efetivo, pelo que poderá encontrar discrepância entre a lista enviada e a oferta educativa real da escola". A DSRN indicou ainda que "as escolas de ensino particular e cooperativo não estão obrigadas a reportar dados relativos à sua oferta educativa/formativa aos serviços competentes do Ministério da Educação, pelo que aconselhamos a que contacte individualmente as instituições em causa, de forma a ver as suas dúvidas clarificadas com maior detalhe".
Direção de Serviços da Região Centro (DSRC) Enviado para: atendimento.dsrc@dgeste.mec.pt	**Contactos realizados entre 07.02.2021 e 26.02.2021** Enviou informação sobre as escolas: Comunidades Intermunicipais/NUTS, nome do estabelecimento de ensino e morada, regime de frequência. Foram realizados pedidos de esclarecimento relativos a escolas do ensino particular e cooperativo mencionadas em outras bases de dados. A DSRC confirmou uma das escolas e descartou as restantes.
Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT) Enviado para: atendimento.dsrlvt@dgeste.mec.pt	**Contactos realizados entre 07.02.2021 e 01.02.2021** Enviou informação sobre as escolas: designação do estabelecimento de ensino e morada, informações sobre os regimes de frequência. Só foram concedidas as informações das escolas do ensino particular e cooperativo. Foi enviado um pedido de esclarecimento: solicitou-se que confirmasse se algumas das escolas referidas são apenas escolas de dança; pediu-se para verificar se a lista de escolas públicas que tinha sido retirada de outras bases de dados estaria correta; perguntou-se porque é que algumas escolas referidas não apareciam no Portal da Oferta Formativa; pediu-se para verificar se duas escolas mencionadas pelo IGeFE também pertencem à rede do ensino especializado de música; solicitou-se a verificação dos polos destas escolas. A DSRLVT respondeu esclarecendo algumas dúvidas e indicando que não sabia a razão para algumas escolas não aparecerem no *site*.
Direção de Serviços da Região do Alentejo (DSRA) Enviado para: atendimento.dsrale@dgeste.mec.pt	**Contactos realizados entre 07.02.2021 e 26.02.2021** Enviou o nome das escolas e, posteriormente, os regimes de frequência oferecidos. Foi realizado um pedido de esclarecimento sobre os polos das escolas, o qual foi respondido.
Direção de Serviços da Região do Algarve (DSRAL) Enviado para: atendimento.dsral@dgeste.mec.pt Respondido por: secretariado.dsral@dgeste.mec.pt	**Contactos realizados entre 07.02.2021 e 10.03.2021** Enviou informação sobre as escolas: concelho, estabelecimento, tipologia, morada, código postal, telefone, endereço eletrónico; regime de frequência. Foi enviado um pedido de esclarecimento sobre várias escolas, o qual foi respondido.

A partir da leitura da informação presente na Tabela 15 (p. 175), podemos verificar que todas as Direções de Serviços Regionais do continente providenciaram uma lista de escolas especializadas de música. No entanto, a Direção de Serviços da Região Norte aconselhou a confirmação das informações por ela providenciadas, diretamente com cada escola do ensino especializado de música.

A partir do cruzamento das bases de dados da ANQEP (lista anterior), das listas providenciadas pela DGEEC, das bases de dados presentes nos *sites* do IGeFE e do Portal da Oferta Formativa e das listas providenciadas pelas Direções de Serviços das várias regiões, foi elaborada uma lista de questões a serem colocadas aos serviços do Portal da Oferta Formativa. Os contactos foram realizados entre 15.03.2021 e 20.01.2022. À pergunta "Porque é que algumas das escolas indicadas pelas Direções Regionais não se encontravam neste *site*?" foi respondido a 26.04.2021 que "o registo das escolas que ministram Ensino Artístico tem sido difícil e gradual, mas cada vez mais preciso por força da integração com o Portal das Matrículas". Foi também esclarecido que "cabe, no entanto, às entidades formadoras o registo atempado da oferta formativa que iniciará em cada ano letivo". Os serviços do Portal da Oferta

Formativa confirmaram se algumas escolas que não apareciam no *site* pertenciam à lista de escolas especializadas de música.

Por sugestão da associação Ensemble foi ainda contactada a DGEstE para esclarecer dúvidas sobre a rede do ensino público e particular e cooperativo. Foram efetuados contactos entre 21.12.2021 e 15.02.2022. Para além do esclarecimento relativo à oferta do ensino especializado de música por parte de várias escolas, a DGEstE informou que pode haver escolas oficiais que pertencem à rede do ensino especializado particular e cooperativo, mas que não integram a lista dos Contratos de Patrocínio. Para além disso, confirmou a falta de atualização de alguns *sites*.

2.1.1.4. Etapa 4: Verificação das escolas públicas mencionadas em concursos de pessoal docente e contacto direto com algumas escolas

Tendo em conta a prevalência de algumas dúvidas, verificou-se se todas as escolas públicas referidas pelas Direções de Serviços Regionais eram mencionadas em concursos de pessoal docente:

1. Nos Açores[161]

2. Na Madeira[162]

3. No continente

    a. Verificou-se que escolas eram mencionadas na Portaria n.º 52-A/2021, de 9 de março e na Portaria n.º 52-B/2021, de 9 de março, as quais se referiam às vagas do concurso interno e externo do ensino artístico especializado de música;

    b. Foi verificado o *site* das escolas do ensino público que não se encontravam nestas duas portarias, nem em listas provisórias de colocação, para se averiguar se havia alguma informação sobre a realização de concursos de pessoal docente associados ao ensino especializado de música. Nos *sites* das escolas ou respetivos agrupamentos aparecia informação sobre o concurso de pessoal docente.

[161] (Governo dos Açores, 2021) - *site* consultado a 29.12.2021.

[162] (Secretaria Regional de Educação, s.d.) - *site* consultado a 02.01.2022

c. Foi perguntado diretamente às escolas mencionadas no ponto b (e-mail enviado a 20.01.2022) se pertenciam à rede de escolas do ensino artístico especializado de música e se tinham autonomia para oferecer o certificado de conclusão de algum dos seguintes cursos: Curso Básico de Música que confere o nível 2 do Tabela Nacional de Qualificações (QNQ); Curso Secundário de Música que confere o nível 3 do QNQ; Cursos Profissionais de Música que conferem o nível 4 do QNQ – Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Não foi obtida qualquer resposta.

Para além disso, procedeu-se ao contacto direto com oito escolas do ensino particular e cooperativo (21.12.2021) que não estavam mencionadas no Portal da Oferta Formativa. Perguntou-se se tinham autonomia para oferecer o certificado de conclusão de algum dos seguintes cursos: Curso Básico de Música que confere o nível 2 da Tabela Nacional de Qualificações (QNQ); Curso Secundário de Música que confere o nível 3 do QNQ; cursos profissionais de música que conferem o nível 4 do QNQ – Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Solicitou-se também que indicassem se as escolas faziam parte de alguma rede oficial de escolas do ensino especializado de música (recebendo nessa qualidade todas as informações do Ministério da Educação), ou se a oferta musical que disponibilizavam era de carácter pontual, fora dessa rede. Três das direções de escolas responderam a confirmar que pertenciam a esta rede.

2.1.1.5. Etapa 5: Atualização dos dados

Tendo em conta o atraso na construção dos processos de ética, estabeleceu-se que o estudo teria por base o ano letivo 2022/2023. Neste sentido, neste ano foi realizado um novo contacto com as Direções Regionais para confirmar se as listas enviadas no ano letivo anterior se encontravam atualizadas. Foi também solicitado o envio das escolas do regime articulado com as quais estabeleciam protocolos. Os contactos foram realizados entre 16.03.2023 e 09.05.2023. A lista de escolas foi confirmada apenas pelas Direções de Serviços da Região Norte, Alentejo e Algarve e pela Direção Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores. As Direções de Serviços da Região Norte e Algarve indicaram que a lista de escolas do regime articulado teria de ser pedida diretamente às escolas do ensino especializado de música. A Direção Regional de Serviços da Região Alentejo foi a única que disponibilizou a lista de escolas do regime articulado.

Com vista à atualização da informação, foram novamente consultados o Portal da Oferta Formativa (atualizações realizadas a setembro de 2021, julho de 2022 e novembro de 2022) e o *site* do IGeFE

(setembro de 2021, junho de 2022, novembro de 2022). Para além disso, consultou-se a lista de Contrato de Patrocínio de 2022-2028.

2.1.1.6. Sumário das fontes consultadas para a criação de uma lista de escolas

A Tabela 16 (p. 178) sumaria as fontes consultadas para a construção de uma base de dados com o nome das escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023.

Tabela 16 Fontes consultadas para a construção da lista de escolas especializadas de música (Fase 1)

	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO	ENSINO PROFISSIONAL
Cruzamento de dados	• DGEEC • Portal da Oferta Formativa • IGeFE • Dados fornecidos pelas Direções de Serviços Regionais • Portaria n.º 52-A/2021, de 9 de março • Portaria n.º 52-B/2021, de 9 de março	• Listas Definitivas de Contrato de Patrocínio 2018-2024, 2020-2026, 2022-2028 • DGEEC • Portal da Oferta Formativa • IGeFE • Dados fornecidos pelas Direções de Serviços Regionais	• DGEEC • Portal da Oferta Formativa • IGeFE • APROARTE, ANESPO, EPP
Esclarecimento de dúvidas com	• Direções de Serviços Regionais • *Site* do Portal da Oferta Formativa • DGEstE • Direções das escolas de música	• Direções de Serviços Regionais • *Site* do Portal da Oferta Formativa • DGEstE • Direções das escolas de música	• Direções das escolas de música

2.1.1.7. Escolas excluídas da contabilização final

No processo do cruzamento de bases de dados, foram excluídas algumas escolas que se encontravam mencionadas em algumas das listas. A Tabela 17 (p. 178) apresenta os nomes dessas escolas e a justificação para a exclusão da lista final de escolas especializadas do ano 2022/2023.

Tabela 17 Escolas mencionadas em algumas bases de dados, mas excluídas do estudo (Fase 1)

NATUREZA	NOME DA ESCOLA	BASES DE DADOS EM QUE ESTAVA MENCIONADA	JUSTIFICAÇÃO PARA A SUA EXCLUSÃO
Pública	Escola Secundária Marques de Castilho	Tinha sido indicada pela DGEEC como escola com regime integrado	A DSRC indicou que foi um lapso (26.02.2021).
Pública	Escola Básica e Secundária de Castelo de Paiva	Tinha sido indicada pela DGEEC como escola com regime integrado	A DSRN indicou que a escola não tem autorização para o funcionamento dos cursos básicos e secundário de música em regime integrado (01.03.2021).
Pública	Escola Secundária Tomás Cabreira, Faro	Tinha sido indicada pela DGEEC como escola com regime integrado	A DSRAL (10.03.2021) referiu que "A ES Tomás Cabreira, sede de agrupamento de escola com o mesmo nome, ministra a oferta pública do curso secundário de Design de Comunicação do ensino artístico especializado de artes visuais e audiovisuais".
Pública (ensino profissional)	Escola Secundária de Santa Comba Dão (Santa Comba Dão)	DGEEC, Portal da Oferta Formativa	Deixou de aparecer no Portal da Oferta Formativa em 2021-2022.
Pública (ensino profissional)	Escola Secundária Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende, Cinfães	DGEEC, Portal da Oferta Formativa	Deixou de aparecer no Portal da Oferta Formativa em 2022/2023. A DSRN confirmou a 17.03.2023 que a escola não oferecia cursos profissionais de música.
Privada	Academia de Música e Artes Jean Piaget	IGeFE	De acordo com a DSRN não é uma escola do EAE (16.02.2021)

NATUREZA	NOME DA ESCOLA	BASES DE DADOS EM QUE ESTAVA MENCIONADA	JUSTIFICAÇÃO PARA A SUA EXCLUSÃO
Privada	Conservatório de Música de Valpaços	IGeFE	De acordo com a DSRN não é uma escola do EAE (16.02.2021)
Privada	Academia de Música Didáxis	IGeFE	De acordo com a DSRN não é uma escola do EAE (16.02.2021)
Privada	Escola de Música da Fundação Real Colégio de Landim	IGeFE	De acordo com a DSRN não é uma escola do EAE (16.02.2021)
Privada	Colégio Paulo VI (de Gondomar)	IGeFE, DSRN	De acordo com o Portal da Oferta Formativa (26.04.2021) a oferta não está registada no SIGO[163]. De acordo com a Direção de Serviços da Região Norte (e-mail recebido a 17.03.2023) a escola suspendeu o ensino entre 2022 e 2024.
Privada	Externato Patronato Imaculada Conceição	DSRN	De acordo com o Portal da Oferta Formativa (26.04.2021) "não está registado na rede escolar, pelo menos com o nome indicado". A Direção Geral de Serviços da Região Norte (24.03.2023) esclareceu que não possui atualmente a oferta de ensino artístico especializado na área da música.
Privada	Conservatório de Música e Artes de Coimbra	IGeFE	De acordo com DSRC não é uma escola do EAE (16.02.2021)
Privada	Conservatório Filarmónico de Pombal	IGeFE	De acordo com DSRC não é uma escola do EAE (16.02.2021)
Privada	Conservatório Artes e Comunicação – Filarmónica União Oliveira do Bairro	IGeFE	De acordo com DSRC não é uma escola do EAE (16.02.2021)
Privada	Centro de Educação Integral	DSRN	O Portal da Oferta Formativa (26.04.2021) informou que está ativo sem oferta registada em SIGO. A DGEstE (15.02.2022) comunicou que funciona com protocolo com a escola de dança ginasiano. Tem na sua oferta formativa dança. A Direção de Serviços da Região Norte (24.03.2023) esclareceu que só oferece o Curso Básico de Dança, em regime integrado.
Privada	Academia de Música de Lagos	IGeFE (deixou de ser mencionada no ano letivo 22/23), DSRAL (primeiro contacto), Portal da Oferta Formativa, AEEP, mencionada no Contrato de Patrocínio de 2018-2024 e 2020-2026, mas não recebeu financiamento.	No e-mail enviado pela Direção de Serviços da Região do Algarve (31.03.2023) é referido que a Academia de Música de Lagos encerrou a atividade com a cessação da respetiva autorização de funcionamento.
Privada	Conservatório de Música Joly Braga Santos	IGeFE (deixou de ser mencionado em 22/23), DSRAL (primeiro contacto)	No e-mail enviado pela Direção de Serviços da Região do Algarve (31.03.2023) foi referido que o Conservatório de Música de Portimão Joly Braga Santos encerrou a atividade com a cessação da respetiva autorização de funcionamento.

2.1.2. Pedido de verificação dos dados recolhidos aos diretores das escolas

Após o cruzamento dos dados consultados no Portal da Oferta Formativa, nos *sites* das escolas, nos Contratos de Patrocínio de 2018-2014, de 2020-2024 e de 2022-2026, em *sites* de associações e fornecidos pelas Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, pela Direção Regional da Educação dos Açores e pela Direção Regional de Administração Escolar da Madeira

[163] De acordo com o Portal da Oferta Formativa, "Só as Escolas que se entram autorizadas na rede, com código atribuído pelo IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação, é que são registadas no SIGO, sendo a rede oficial pública" (e-mail recebido a 26.04.2021).

e Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), foi necessário solicitar a sua verificação por parte dos diretores das escolas que ofereciam cursos do ensino especializado de música.

2.1.2.1. Instrumentos de recolha de dados – *Survey* dirigido aos diretores das escolas com oferta especializada de música

Para confirmar o levantamento do número de escolas que ministram cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música e a sua oferta formativa foi preparado um *Survey* dirigido aos diretores dessas escolas[164]. Apesar da Fase 1 não ter o objetivo de recolher a opinião dos participantes sobre algum assunto, tal como é comum ao utilizar-se este instrumento de recolha de dados, optou-se por se utilizar esta designação uma vez que: era necessário recolher informação padronizada (Gray, 2004, p. 99; Cohen et al., 2007, p. 206; Robson & McCartan, 2016, p. 249); o grupo alvo era a totalidade dos diretores; pretendia obter-se uma taxa de resposta alta (Creswell, 2012, p. 381) e a sua utilização teria um propósito descritivo (Robson & McCartan, 2016, p. 249). O *Survey* foi realizado em forma de questionário.

O *Survey* apresentou três formulários, com ligeiras alterações entre si, que correspondem a pequenos ajustes consoante o perfil da escola:

- ***Survey* A (SA)** – *Survey* dirigido a diretores de escolas especializadas de música do continente e das ilhas[165] (Anexo 18, p. 689);

- ***Survey* B (SB)** – *Survey* dirigido a diretores de agrupamentos ou escolas não agrupadas da rede pública do ensino geral que também oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música (Anexo 19, p. 693);

- ***Survey* C (SC)** – *Survey* dirigido a agrupamentos ou escolas não agrupadas da rede pública do ensino geral e a escolas do ensino particular e cooperativo que colaboram com escolas do ensino especializado de música (públicas ou privadas) para ministrar cursos do ensino especializado de música em regime articulado (Anexo 20, p. 696).

---

[164] Apesar de alguns participantes serem diretores e outros Presidentes do Conselho Executivo, será utilizada a palavra "diretores" para designar o grupo total de participantes desta fase do estudo.

[165] À data ainda não se tinha estabelecido a diferença entre escolas especializadas de música do ensino particular e cooperativo e outras escolas particulares e cooperativas que, não sendo escolas especializadas de música, também tinham a oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou de cursos profissionais de música. Deste modo, as escolas desta tipologia também receberam o *Survey* A.

Este *Survey* foi construído no *Microsoft Word,* utilizando-se os controlos do separador "programador" e recorrendo-se à opção de proteção do documento. Deste modo, o participante apenas podia editar as partes do documento que correspondiam às respostas das perguntas, estando bloqueada a opção de edição do resto do conteúdo. O *Survey* foi enviado por e-mail e tinha uma duração média de preenchimento de 5 minutos.

2.1.2.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - *Survey* dirigido aos diretores das escolas com oferta especializada de música

Para a construção dos três formulários do *Survey* da Fase 1 dirigidos aos diretores das escolas que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música foi realizada uma lista das informações que pudessem ser relevantes para proceder ao levantamento do número de escolas, para agrupar as escolas por categorias e para caracterizar a sua oferta formativa. A partir dessa lista tornou-se claro que seria importante construir três versões do mesmo formulário adaptadas aos vários perfis de escolas, de modo a facilitar o seu preenchimento por parte dos diretores. Pediu-se às direções das escolas que confirmassem os seguintes dados: o nome da escola, a localização (distrito, município), a direção de serviços regionais da educação à qual a escola está associada, a natureza pública ou privada, o contacto preferencial de e-mail, a data em que a escola começou a oferecer oficialmente cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música[166], o perfil em que se enquadram (e.g., escola profissional), os regimes de frequência oferecidos, os cursos e níveis de ensino existentes. Pediu-se ainda às escolas especializadas (incluindo escolas profissionais) que indicassem se tinham polos e, em caso afirmativo, que caracterizassem os mesmos; que mencionassem os protocolos de regime articulado; os cursos, regimes ou níveis oferecidos pela escola que não tinham tido alunos inscritos no ano letivo 2022/2023 e se tinham oferta de ensino geral[167]; às escolas do ensino geral (agrupamentos e escolas não agrupadas que ministram cursos do ensino especializados de música e/ou cursos profissionais de música) que referissem o nome do agrupamento (quando aplicável), a data em que começaram a oferecer regime integrado, os protocolos de regime articulado, os protocolos para

[166] Foi pedida a data em que as escolas começaram a oferecer cursos do ensino especializado de música para confirmar se esta seria a justificação para a não referência a algumas escolas nas listas consultadas. Não foi possível pré-preencher esta informação em todas as escolas, uma vez que, em muitos casos, estava inacessível.

[167] Informação solicitada para confirmar o perfil da escola.

a oferta do ensino profissional de música[168] e os níveis em que havia oferta do ensino geral; e às escolas do ensino geral (agrupamentos e escolas não agrupadas que oferecem o regime de regime articulado em colaboração com escolas do ensino especializado de música), que indicassem o nome do agrupamento (quando aplicável), os protocolos com escolas do ensino especializado de música, o número de alunos da escola a frequentar o regime articulado[169] e os níveis em que havia oferta do ensino geral. Optou-se por pré-preencher todos os formulários antes do seu envio para confirmar a aplicabilidade do instrumento de recolha de dados às informações recolhidas nos *sites* das várias escolas e nas restantes bases de dados.

2.1.2.3. Pré-preenchimento dos *Survey*

Antes do seu envio, estes formulários foram pré-preenchidos com as informações presentes nas bases de dados consultadas e nos *sites* das escolas. Este pré-preenchimento teve como objetivo economizar o tempo que os diretores dedicariam a completar o formulário (apenas teriam de verificar as informações pré-preenchidas e assinar possíveis correções), e, consequentemente, gerar uma maior taxa de resposta e informação validada.

Os primeiros formulários a ser preparados foram os *Surveys A e B*. Os nomes das escolas e as informações relacionadas com a localização já tinham sido recolhidos no *site* do Portal da Oferta Formativa e parte das informações relacionadas com o financiamento das escolas já tinha sido consultada nas listas de Contratos de Patrocínio. Os restantes dados foram consultados nos *sites* das escolas do ensino especializado de música: os contactos das escolas, os nomes dos diretores, a data em que começaram a oferecer ensino especializado de música, a lista de agrupamentos e escolas não agrupadas com as quais colaboram para a oferta do regime articulado (esta informação foi cruzada com os dados dos agrupamentos e escolas mencionados no *site* do Portal da Oferta Formativa)[170], níveis, regimes de frequência (financiados e não financiados) e cursos oferecidos. Estes dados foram

[168] Esta informação foi solicitada para auxiliar a caracterização dos agrupamentos que ofereciam cursos profissionais de música, nomeadamente para averiguar se colaboravam com escolas do ensino especializado de música para ministrar esses cursos, ou se teriam completa autonomia.

[169] Apenas foi solicitado o número de alunos nesta versão do formulário porque as restantes escolas responderiam a esta questão na Fase 3 do estudo.

[170] Por vezes nos *sites* das escolas do ensino especializado de música apenas eram referidos os nomes dos agrupamentos com os quais realizaram protocolos e não as escolas específicas desses agrupamentos nas quais tiveram alunos a frequentar o regime articulado num ano letivo específico. Deste modo, cruzou-se a lista dos agrupamentos referidos nos *sites* das escolas do ensino especializado de música com a lista das escolas referidas no *site* do Portal da Oferta Formativa.

consultados no corpo de texto do *site*, no Projeto Educativo da Escola, no Regulamento Interno e/ou no preçário de cada escola.

Em segundo lugar, foram pré-preenchidos os formulários com os dados das escolas do ensino geral – *Survey C*. Os dados relacionados com a localização das escolas já tinham sido recolhidos no Portal da Oferta Formativa. Deste modo, apenas foram consultados os *sites* destas escolas para recolher os contactos das secretarias e/ou das direções dos agrupamentos e das escolas não agrupadas.

Partindo das informações até então obtidas foram pré-preenchidos:

- *Survey* A - 11 formulários a serem enviados a escolas públicas do ensino especializado de música; 136 formulários a serem enviados a escolas particulares e cooperativas (123 escolas do ensino especializado de música, 8 escolas profissionais de música e 5 escolas do ensino particular e cooperativo que também tinham oferta especializada de música);

- *Survey* B - 13 formulários a serem enviados a escolas do ensino geral público que oferecem ensino especializado de música em regime integrado, ou cursos profissionais de música (9 escolas públicas agrupadas e 4 escolas públicas não agrupadas)[171];

- *Survey* C - 554 formulários a serem enviados a 410 agrupamentos de escolas públicas do ensino geral que estabelecem protocolos de regime articulado com escolas do ensino especializado de música; 54 formulários a serem enviados a escolas públicas do ensino geral não agrupadas que estabelecem protocolos de regime articulado com escolas do ensino especializado de música; 67 formulários a serem enviados a escolas privadas que estabelecem protocolos de regime articulado com escolas do ensino especializado de música[172].

No total foram pré-preenchidos 835 formulários.

[171] A partir das respostas averiguou-se que duas destas escolas já não pertenciam a este perfil (neste momento só oferecem regime articulado em colaboração com escolas do ensino especializado de música) e outras duas escolas para as quais se enviou o formulário C pertenciam a este perfil.

[172] Foram preparados formulários para enviar às escolas que tinham sido mencionadas no Portal da Oferta Formativa (394 agrupamentos, correspondentes a 533 escolas agrupadas, 36 formulários a escolas não agrupadas públicas, 66 formulários a escolas do ensino particular e cooperativo) e às escolas que apenas tinham sido mencionadas nos *sites* das escolas do ensino especializado de música (16 agrupamentos, correspondentes a 21 escolas, 18 escolas não agrupadas, uma escola do ensino particular e cooperativo).

2.1.2.4. Etapa 6: Envio de *Survey* aos diretores das escolas com oferta especializada de música

O *Survey* A foi enviado entre 8 e 10 de junho de 2023; o *Survey* B foi enviado a 17 de junho de 2023 e o *Survey* C foi enviado entre 17 de junho e 1 de julho de 2023. No contacto aos agrupamentos foi solicitado aos diretores que, caso houvesse mais alguma escola do agrupamento com alunos a frequentar o regime articulado (para além das já mencionadas no corpo de e-mail e nos formulários pré-preenchidos), preenchessem um formulário vazio (isto é, que não foi pré-preenchido) correspondente a cada escola extra.

Para além dos 835 formulários pré-preenchidos enviados entre 10 de junho e 1 de julho de 2023, foi enviado um formulário vazio para 28 diretores de agrupamentos cuja escola específica frequentada pelos alunos do regime articulado não tinha sido mencionada em nenhuma base de dados.

Deste modo, neste primeiro momento foram contactados 719 diretores de escolas e/ou agrupamentos para solicitar a sua colaboração nesta primeira fase do estudo, tendo sido realizados alguns contactos nos meses seguintes para relembrar este pedido. Os diretores das escolas do ensino especializado que ainda não tinham respondido foram contactados telefonicamente a partir de 17 de julho de 2023. Sempre que solicitado, o pedido foi encaminhado para um novo endereço. Dois dos diretores não conseguiram preencher os formulários no formato enviado, de modo que foi facultada uma versão não protegida do inquérito para que esses diretores pudessem participar no estudo. Foram realizados novos contactos até 10 de dezembro de 2023, data em que se fechou a recolha do *Survey* A.

À medida que se recebiam as respostas de escolas especializadas de música (*Survey* A), iam sendo processados os dados relativos às escolas do regime articulado com as quais colaboraram no ano 2022/2023. Sempre que era mencionado algum agrupamento ou escola que ainda não tinha sido contactada enviava-se um formulário vazio (*Survey* C) para a direção desse agrupamento, ou escola a solicitar o seu preenchimento. Durante os meses seguintes foram contactados mais 42 diretores de agrupamentos de escolas do ensino especializado (correspondentes a 42 escolas; em quatro dos agrupamentos só havia a informação do nome do agrupamento), 18 diretores de escolas não agrupadas públicas e 44 diretores de escolas privadas. Deste modo, foram contactados mais 104 diretores de escolas.

No início de setembro de 2023, uma vez que poucos diretores de agrupamentos tinham respondido à solicitação anterior, foi pedido que, caso não pudessem verificar as informações do formulário, respondessem apenas às questões:

> No ano letivo 22/23 alguma escola do seu agrupamento teve alunos a frequentar o ensino articulado de música? Em caso afirmativo qual/quais o(s) nome(s) dessa(s) escola(s)? Pediria também para indicar, por favor, com que escolas do ensino especializado de música estabeleceram protocolos para este efeito.

Na mesma altura foi realizado o mesmo pedido aos diretores das escolas não agrupadas e das escolas privadas.

Em outubro de 2023 foi avaliado o ponto da situação. Ainda não tinha sido recebida a confirmação da oferta de regime articulado em 152 das escolas do ensino geral (nem por parte das escolas do ensino geral, nem por parte das escolas especializadas de música). Estas escolas foram novamente contactadas por e-mail e, posteriormente, por contacto telefónico. Uma vez que, até dezembro de 2023, receberam-se respostas das escolas para as quais tinha sido enviado o *Survey* A, recolheram-se até esta data novas informações sobre protocolos do regime articulado. Deste modo, a recolha das respostas do *Survey* C só terminou em junho de 2024.

Tal como referido anteriormente, durante estes meses de recolha das informações foram-se cruzando os dados facultados pelas escolas do ensino especializado, com os dados concedidos pelas escolas do ensino geral. À medida que eram verificadas incoerências nos dados recebidos por duas entidades eram contactadas as escolas do ensino geral para confirmar se teriam colaborado com mais alguma escola. Posteriormente, em maio de 2024, contactaram-se também algumas das escolas do ensino especializado de música para clarificar todas as incoerências encontradas. A maioria das incoerências foram clarificadas.

Após a recolha dos dados das escolas foi necessário atualizar a informação das NUTS II e NUTS III, uma vez que sofreram alterações em 2024. Esta atualização foi realizada através da consulta do *site* do Portal da Oferta Formativa.

2.2. Participantes – Diretores de escolas com oferta especializada de música

O *Survey* foi enviado a todos os diretores das escolas e/ou agrupamentos que ofereciam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023.

A Tabela 18 (p. 186) sumaria o número de contactos efetuados e de respostas recebidas.

Tabela 18 Número de escolas participantes na Fase 1

TIPOLOGIAS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES NA FASE 1	CONTACTADAS	RESPOSTA TOTAL[173]	RESPOSTA PARCIAL	AUSÊNCIA DE RESPOSTA
Escolas especializadas – *Survey* A	142[174]	137[175]	5[176]	5
Outras escolas do ensino particular e cooperativo com oferta especializada de música – Survey A[177]	5	5[178]	-	-
Agrupamentos e escolas não agrupadas especializadas que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música – *Survey* B	13[179]	12	-	1
Escolas agrupadas (regime articulado) – *Survey* C	671[180] (pertencentes a 482 agrupamentos)	192 (38 não tinham regime articulado)	230[181]	249
Escolas não agrupadas públicas (regime articulado) – *Survey* C	72[182]	24 (3 não tinham regime articulado)	34[183]	14
Escolas do ensino particular e cooperativo (regime articulado) – *Survey* C	111	39 (13 não tinham regime articulado)	38[184]	34

[173] Também se contabilizou como "resposta total" as escolas que apenas não indicaram a data em que começaram a oferecer ensino especializado de música (vários diretores indicaram que não tinham conhecimento desta data).

[174] As 142 escolas correspondem a: 11 escolas do ensino especializado de música públicas; 123 escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas; 8 escolas profissionais de música.

[175] Uma das escolas apenas referiu que, apesar de ter autorização para ministrar cursos do ensino especializado de música, não tinha alunos inscritos em cursos oficiais.

[176] No *Survey* A a secção que alguns diretores não completaram na totalidade correspondia às escolas do regime articulado com as quais colaboraram (em alguns casos não responderam, em outros assinalaram apenas os nomes dos agrupamentos e, em outros casos escreveram "etc.").

[177] À data ainda não se tinha estabelecido a diferença entre escolas especializadas de música do ensino particular e cooperativo e outras escolas particulares e cooperativas que, não sendo escolas especializadas de música, também tinham a oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou de cursos profissionais de música. Por este motivo, estas escolas também receberam o *Survey A.*

[178] Uma das escolas confirmou os dados telefonicamente.

[179] Duas das escolas inicialmente contactadas com este perfil revelaram já não ter a oferta de regime integrado em 2022/2023. Por esse motivo, pediu-se para responderem ao *Survey* C. No entanto, outras duas escolas que inicialmente responderam ao *Survey* C, revelaram que pertenciam a outro perfil. Deste modo, de seguida responderam por e-mail às perguntas necessárias para obter as informações que estavam solicitadas no *Survey* B. Duas destas 13 escolas apenas oferecem ensino profissional de música em parceria com escolas do ensino especializado de música.

[180] Dois destes agrupamentos foram contactados inicialmente com o *Survey* B. Não foram contabilizadas neste total as 11 escolas do 1° ciclo que foram mencionadas pelos diretores.

[181] 18 diretores confirmaram a informação por telefone.

[182] Inicialmente tinham sido contactadas mais duas escolas, no entanto, revelaram pertencer ao perfil B.

[183] Um diretor confirmou a informação por telefone.

[184] Um diretor confirmou a informação por telefone.

3. Fase 2 - Aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música, finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário

A segunda fase do estudo consistiu na aplicação presencial de inquéritos por questionário a alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário de escolas especializadas de música do continente e ilhas escolhidas pela sua oferta formativa (9 escolas públicas e 7 escolas do ensino particular e cooperativo). Esta fase teve como objetivos principais aferir as taxas de abandono das escolas especializadas, identificar as causas de satisfação dos alunos do ensino especializado de música e levantar possíveis causas que possam levar a um abandono futuro.

3.1. Instrumentos de recolha de dados – Inquérito por questionário a alunos do ensino especializado de música

Para cumprir os objetivos da Fase 2, optou-se por recolher os dados a partir de um questionário (Questionário A), uma vez que se pretendia contar com a colaboração de um grande número de participantes (Coutinho, 2015, p. 139).

O Questionário A foi apresentado em dez versões/formulários, com ligeiras alterações entre si, que correspondem a pequenos ajustes consoante a idade dos alunos e os cursos frequentados:

- **Questionário A.1** – Questionário dirigido a alunos finalistas do 1º ciclo do Ensino Básico, do Curso de Iniciação em Música (Anexo 21, p. 699);
- **Questionário A.2** - Questionário dirigido a alunos finalistas do 2º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Música (Anexo 22, p. 706);
- **Questionário A.3** - Questionário dirigido a alunos finalistas do 2º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Canto Gregoriano (Anexo 23, p. 713);
- **Questionário A.4** - Questionário dirigido a alunos finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Música (Anexo 24, p. 720);
- **Questionário A.5** - Questionário dirigido a alunos finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico, do Curso Básico de Canto Gregoriano (Anexo 25, p. 729);

- **Questionário A.6** - Questionário dirigido a alunos finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico, do Curso Profissional Básico de Instrumento[185] (Anexo 26, p. 738);

- **Questionário A.7** - Questionário dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Secundário de Música, das três variantes (Anexo 27, p. 747);

- **Questionário A.8** - Questionário dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Secundário de Canto (Anexo 28, p. 756);

- **Questionário A.9** - Questionário dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Secundário de Canto Gregoriano (Anexo 29, p. 765);

- **Questionário A.10** - Questionário dirigido a alunos finalistas do Ensino Secundário, do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão, ou de Jazz (Anexo 30, p. 774).

Este inquérito por questionário foi construído no *Microsoft Word*, uma vez que seria aplicado presencialmente em papel. O inquérito foi aplicado presencialmente para maximizar a participação dos alunos e para permitir o esclarecimento de dúvidas que surgissem no processo de preenchimento dos questionários. Tomou-se a decisão do preenchimento ser feito em papel porque nem todas as escolas teriam computadores disponíveis para os alunos responderem ao questionário numa versão *online*. Na preparação do questionário previu-se que a sua aplicação teria uma duração aproximada de 20 minutos (5 minutos para apresentação e distribuição do inquérito por questionário e 15 minutos para o seu preenchimento).

3.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Inquérito por questionário a alunos do ensino especializado de música

A construção do Questionário A foi guiada pelos objetivos traçados no projeto de investigação para esta fase. Para a sua construção foram estudadas as causas mencionadas para o ingresso, permanência e abandono escolar do ensino especializado de música referidas na literatura nacional e internacional. Para além disso, foram consultados os instrumentos de recolha de dados usados nos estudos de Sousa (2003) e de C. Gonçalves et al. (2018), que já tinham servido de base para um trabalho de reflexão crítica

[185] Este formulário acabou por não ser aplicado.

realizado no âmbito da Unidade Curricular "Metodologia de Investigação em Estudos da Criança 2", no módulo "Inquérito por questionário", do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Por fim, foram aplicadas as recomendações dos professores que validaram os instrumentos de recolha de dados e foram realizadas alterações consoante as dúvidas apresentadas pelas três alunas que, no contexto da validação do instrumento de recolha de dados, responderam ao questionário.

No que diz respeito à estrutura, o Questionário A foi organizado em quatro secções. Após a introdução do questionário apresentou-se o consentimento informado não assinado. Na secção A foram recolhidos dados gerais dos participantes como o regime de frequência, idade, sexo, informações sobre quem paga o curso, instrumento que estão a aprender (qual é o instrumento, se têm esse instrumento em casa para aprender e se o instrumento que estudam na escola era o que queriam estudar), quanto tempo demoram a chegar de casa até à escola e quanto tempo demoram a chegar desde a escola do ensino geral até à escola de música. Na secção B foram recolhidos dados sobre a aprendizagem de música antes de entrarem para a atual escola: se já tinham estudado música e em que contextos, com que idade começaram a ter aulas de música, se algum dos familiares com o qual convivem é músico e em que ano ingressaram na atual escola de música. Na secção C foram perguntadas as razões de ingresso. Na secção D foram recolhidos dados sobre a experiência na escola atual: a relação dos alunos com as várias disciplinas da escola, com a comunidade escolar, entre outras; os sentimentos dos alunos na escola; as disciplinas que gostam mais e menos na escola de música; se em anos anteriores tinham pensado em desistir na escola de música e, em caso afirmativo, porquê; qual tem sido a principal razão de permanência na escola de música; se atualmente têm vontade de desistir e, em caso afirmativo, porquê; até que ano gostariam de estudar música e o número de alunos da turma que desistiram durante o ciclo que frequentam.

Foram preparadas dez versões/formulários deste questionário, com ligeiras alterações entre si, que correspondem a pequenos ajustes consoante a idade dos alunos e os cursos que frequentam. Estas dez versões podem ser divididas em dois grupos. O primeiro grupo é constituído pelos questionários A.1, A.2 e A.3. Estes apresentam uma linguagem adaptada para o 1º e 2º ciclos e variam dos restantes na estrutura das perguntas 19 e 21 (para localizar as perguntas, tomar como referência o Questionário A.1). O segundo grupo é constituído pelos questionários A.4, A.5, A.6, A.7, A.8, A.9 e A.10, destinado a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Nas perguntas 19 e 21 sobre as possíveis causas de abandono, optou-se por, nos questionários aos alunos do 1º e 2º ciclos, colocar uma pergunta aberta

para minimizar o tempo de resposta ao questionário (uma vez que as possibilidades de resposta eram muitas, a leitura da tabela, ainda que organizada por categorias, tomava muito tempo aos alunos menos autónomos). Os dez formulários variam ainda de acordo com o nível dos participantes e do curso nas perguntas 14 (número de anos), 16 (disciplinas[186]), 22 (número de anos) e 23 (ano).

O Questionário A era maioritariamente estruturado, constituído por perguntas fechadas que permitiriam não só proceder a um tratamento estatístico dos dados na análise, mas também comparar as respostas entre vários grupos da amostra (Cohen et al., 2007, p. 321). No entanto, para além de, em várias perguntas ter sido dada a possibilidade dos participantes acrescentarem outras possibilidades de resposta, também houve algumas perguntas abertas. As possibilidades de resposta fechada às perguntas relacionadas com as razões de ingresso, permanência e abandono foram organizadas por categorias (razões individuais, influência de família ou amigos, razões escolares e outras razões) de modo a proporcionar uma maior rápida resposta aos participantes e a facilitar o processo de análise (ver a Tabela 26, p. 207).

Este instrumento de recolha de dados foi validado por três professores da área da música (dois dos quais com experiência no Ensino Superior) com formação académica adequada à validação dos inquéritos e por três alunas do ensino especializado de música (duas alunas do 4º ano[187] e uma aluna do 9º ano). A partir das sugestões de validação foram realizadas algumas alterações aos instrumentos de recolha originalmente construídos no sentido de: encurtar o tempo necessário para o preenchimento do questionário (retirando algumas questões e algumas alternativas de resposta); alterar a ordem de algumas perguntas; incluir opções de resposta em algumas das perguntas abertas e melhorar a apresentação de algumas perguntas, de modo ao seu preenchimento ser mais intuitivo. No caso dos questionários dirigidos a alunos do 4º ano e do 6º ano foram ainda substituídas algumas expressões por palavras mais recorrentemente usadas por alunos destas idades (por exemplo, foram retiradas as palavras instalações, professor generalista/especialista), foram clarificados alguns enunciados e acrescentadas algumas hipóteses em algumas questões (por exemplo, "Não sei", ou "Só comecei a estudar nesta escola durante este ano"). O processo de validação com alunas mais novas foi essencial

[186] Para a lista de disciplinas foram consultados os planos de estudo dos vários cursos presentes na legislação: Portaria n.º 1112/95, Portaria n.º 220/2007; Portaria n.º 221/2007; Portaria n.º 223-A/2018; Portaria n.º 1040/2010; Portaria n.º 229-A/2018. No caso dos cursos secundários foram consideradas as componentes científica e técnica artística, à exceção das Línguas de Repertório (Curso Secundário de Canto) e da Formação em Contexto de Trabalho (cursos profissionais de música).

[187] Inicialmente estava previsto ser validado apenas por uma aluna do 4º ano. No entanto, na ausência de resposta do respetivo encarregado de educação foi contactado um encarregado de educação de outra aluna. Entretanto o primeiro encarregado de educação respondeu, tendo-se decidido manter as duas colaborações.

não só para melhorar os instrumentos de recolha de dados, mas para preparar a recolha dos dados que seria realizada presencialmente, antecipando as questões que deveriam ser explicadas com um maior cuidado.

3.3. Descrição do processo de recolha de dados - Aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música, finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário

Os inquéritos foram aplicados presencialmente em 16 escolas especializadas de música do continente e ilhas (9 escolas do ensino público e 7 escolas do ensino particular e cooperativo).

Os diretores foram contactados telefonicamente e via e-mail (entre 28 de novembro de 2023 e 17 de maio de 2024), tendo sido enviado por este meio o consentimento informado para que pudessem tomar uma decisão esclarecida sobre a participação no estudo. Sempre que solicitado pelos diretores, foi enviada uma versão do inquérito por questionário por e-mail. Um vez recebida a autorização por parte de cada diretor foi pedido o contacto de e-mail de um professor coordenador (da disciplina de Formação Musical, da área das Ciências Musicais, ou de um diretor de turma, consoante a organização de cada escola) que pudesse auxiliar na concretização dos próximos passos: 1. seleção das turmas de acordo com critérios previamente estabelecidos (uma turma finalista de cada ciclo de cada regime de frequência, ou várias turmas mistas; nos casos em que na oferta formativa da escola havia vários cursos, o questionário seria entregue a uma turma finalista de cada curso); 2. recolha de informações sobre as turmas selecionadas para o estudo (nível, regime de frequência e curso frequentado pelos alunos, horário, professor, número de alunos e sala) e do contacto dos professores; 3. definição da semana da recolha de dados. Os primeiros contactos com os coordenadores foram realizados entre 1 de dezembro de 2023 e 3 de junho de 2024. Foi dada a opção aos coordenadores de enviarem as informações por e-mail, de se reunirem com a investigadora por Zoom, ou de conversarem telefonicamente com a investigadora para o esclarecimento de qualquer dúvida. Durante os meses seguintes foi agendada uma reunião presencial e duas reuniões via Zoom com coordenadores e, para além disso, três coordenadores contactaram a investigadora telefonicamente para esclarecer algumas questões. Nos restantes casos, os contactos foram realizados por e-mail.

Após a receção destas informações foram enviadas as cópias dos consentimentos informados por correio às várias escolas, organizadas em envelopes correspondentes às várias turmas (em duas escolas,

excecionalmente, foi sugerido pelo coordenador a impressão dos consentimentos informados na própria escola para agilizar o processo de recolha das autorizações).

De seguida foi enviado um e-mail aos professores das turmas selecionadas[188] contextualizando o estudo, agradecendo a sua colaboração, informando/relembrando[189] as datas da realização do estudo e solicitando o seu auxílio na recolha dos consentimentos informados assinados pelos encarregados de educação dos alunos. Foram partilhadas algumas notas sobre a distribuição dos consentimentos informados (tinham que ser distribuídos dois documentos por aluno; autorizava-se a possibilidade de enviarem o documento em formato *pdf* para os encarregados de educação dos alunos para reforçar o pedido e informava-se que os alunos com mais de 18 anos poderiam assinar o documento). No mesmo e-mail foi perguntado se os professores preferiam que a recolha fosse realizada no início, ou no final das aulas. Nos casos em que havia uma sobreposição horária de duas turmas foi sugerido pela investigadora o momento da aula (uma turma no início da aula e outra no final). Propôs-se que as turmas com alunos mais novos preenchessem o inquérito no início da aula e que as turmas com alunos mais velhos (e, portanto, mais autónomos) no final.

Sempre que possível, deu-se prioridade à recolha dos inquéritos por parte da investigadora, uma vez que permitiria o esclarecimento rápido de dúvidas, assegurava uma maior taxa de resposta, e garantia que todas as respostas eram preenchidas corretamente (Cohen et al., 2007, p. 344). No caso de impossibilidade de presença da investigadora nos dias estabelecidos pelos coordenadores para a realização da recolha, foi solicitado aos professores das turmas que aplicassem os inquéritos, após a realização de uma pequena reunião para a uniformização dos procedimentos de recolha de dados. Foram realizadas 15 reuniões presenciais com os professores colaboradores e três reuniões via Zoom (uma delas com dois professores de uma escola). Em seis casos, na impossibilidade de reunir com os professores, foram transmitidos todos os procedimentos de recolha dos inquéritos de forma escrita (em quatro casos em papel e em dois casos por e-mail). Nas turmas em que os inquéritos foram distribuídos pelos professores colaboradores, fez-se chegar os documentos por correio, ou foram entregues presencialmente (no âmbito das pequenas reuniões realizadas). Excecionalmente, em um dos casos,

[188] Nos casos em que o contacto direto dos professores não foi facultado, o próprio coordenador encaminhou a informação.

[189] Em quase todos os casos, as datas definidas pelo coordenador já tinham sido definidas em conjunto com os professores ou escolhidas pela direção da escola.

devido ao facto da recolha ter sido realizada no final do ano letivo, por sugestão do coordenador, os inquéritos foram impressos pela própria escola.

Uma semana antes de cada recolha contactou-se os professores de cada escola por e-mail para relembrar as datas em que os questionários seriam aplicados. Solicitou-se também que, no momento da recolha, levassem todos os consentimentos informados que tinham sido assinados pelos encarregados de educação dos alunos e que preparassem uma atividade para os alunos cujos encarregados de educação não tivessem autorizado a participação no estudo, ou para os alunos que não tivessem levado o documento assinado.

O inquérito por questionário foi aplicado maioritariamente durante a disciplina de Iniciação Musical (4º ano), Formação Musical (6º ano, 9º ano e 12º ano), ou Projetos Coletivos (12º ano dos cursos profissionais) uma vez que são as disciplinas de fim de ciclo que reúnem alunos do mesmo ano e, consequentemente, as melhores plataformas para distribuir inquéritos. No entanto, alguns diretores e professores coordenadores solicitaram que a aplicação do questionário em algumas turmas do 12º ano fosse realizada no âmbito de outras disciplinas. Tal como previsto, a duração da aplicação dos inquéritos foi de cerca de 20 minutos; no entanto, em algumas turmas do 4º ano e do 6º ano excedeu-se esse tempo. Não se contou com a colaboração dos alunos que faltaram a estas aulas, que não tinham o consentimento informado assinado, ou que não tinham autorização para participar no estudo.

A aplicação dos questionários teve que ser adiada em 14 turmas por várias razões: devido ao facto dos consentimentos informados ainda não terem sido recolhidos pelos professores (9 turmas), devido a visitas de estudo marcadas para a data da recolha (2 turmas), devido a motivo de doença da maioria dos alunos (1 turma), devido a um elevado número de alunos que avisou que iria faltar à aula (1 turma), ou devido a um desfile de Carnaval marcado para a data da recolha (1 turma). Os dados de duas destas turmas puderam ser recolhidos em outra data pela investigadora. Nos restantes casos foram recolhidos pelos professores das próprias turmas.

Os dados desta fase foram levantados entre o dia 15 de janeiro e o dia 9 de julho de 2024. Nas 98 turmas em que se recolheram dados teve-se contacto com um total de 59 professores. Em 66 destas turmas os dados foram recolhidos pela investigadora (11 dessas turmas estavam divididas em dois turnos) e em 32 dessas turmas os dados foram recolhidos por professores colaboradores (duas dessas turmas estavam divididas em dois turnos). Contou-se com a colaboração de 25 professores para o levantamento de dados.

3.4. Participantes – Alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário do ensino especializado de música

As escolas nas quais foi realizada a recolha de dados da Fase 2 foram escolhidas pela sua oferta formativa. Inicialmente foram contactadas 13 escolas que oferecem todos os regimes de frequência[190] e todos os níveis de ensino – 8 escolas públicas e 5 escolas do ensino particular e cooperativo. Da lista total das escolas que cumpriam estes requisitos foram excluídas as escolas que não tinham tido no ano 2022/2023 (ano letivo anterior) alunos a frequentar o Ensino Secundário e os agrupamentos cujo regime articulado é realizado internamente. Todos os diretores das 13 escolas aprovaram a colaboração com o estudo. Uma vez que estas 13 escolas não ofereciam todos os cursos, e tendo em vista o objetivo de realizar um estudo mais completo, foram contactadas mais três escolas profissionais (uma não respondeu, as duas restantes apenas permitiram a recolha de dados no 12º ano) e uma escola do ensino público. O critério para a escolha das escolas profissionais baseou-se no número de alunos por curso (dados recolhidos no *site* da DGEEC). Todos os diretores destas escolas tinham respondido ao *Survey* da Fase 1.

Deste modo, é possível afirmar que, para a Fase 2 do estudo foi selecionada uma amostra intencional[191] (Patton, 2002, p. 40; Creswell, 2007, p. 125; Silverman & Marvasti, 2008, p. 166; Yin, 2011, p. 88; Creswell, 2012, p. 206; Coutinho, 2015, p. 340; Robson & McCartan, 2016, p. 281). Ao contrário das amostragens probabilisticas, esta amostra não teve por objetivo generalizar os resultados, mas recolher conhecimento rico sobre casos que permitissem aprender bastante sobre o fenómeno que está a ser estudado e compreendê-lo de forma profunda (Patton, 2002, p. 46, Creswell, 2007, p. 125, 2012, p. 206) – "*information-rich* cases" (Patton, 2002, p. 46). A amostra intencional exige que se pense nos parâmetros da população a ser estudada e que se escolha cuidadosamente a amostragem (Silverman & Marvasti, 2008, p. 166). Deste modo, os investigadores selecionam uma amostra que acreditam, com base em informação prévia, lhes providenciará o que necessitam (Fraenkel et al., 2012, p. 100).

No que diz respeito à estratégia utilizada para selecionar os casos da Fase 2, foi usada a amostra de casos sensíveis ou politicamente importantes (Patton, 2002, p. 241; Coutinho, 2015, p. 340), no sentido em que o critério prioritário para a seleção das escolas foi a sua oferta formativa (os três regimes de

[190] No caso do regime integrado, considerou-se também a oferta de cursos profissionais.

[191] No original: "Purposeful sampling" (Patton, 2002, p. 40; Creswell, 2007, p. 125; Coutinho, 2015, p. 340); "Purposive sampling" (Silverman & Marvasti, 2008, p. 166; Robson & McCartan, 2016); "Purposive sample" (Yin, 2011, p. 88).

frequência – integrado e/ou integrado dos cursos profissionais, articulado e supletivo - e todos os níveis). Ressalva-se que, se ao nível político e escolar, o universo considerado foi o número de escolas com oferta do ensino especializado de música, ao nível individual e familiar, o universo são os alunos que frequentam o ensino especializado de música em Portugal.

Nas 16 escolas os inquéritos foram realizados numa turma finalista de cada ciclo de cada regime de frequência oferecido pela escola (regime integrado, integrado dos cursos profissionais, articulado e/ou supletivo), ou em várias turmas com alunos de vários regimes, sendo as turmas escolhidas pelos coordenadores da escola. Excecionalmente em duas escolas apenas foram recolhidos inquéritos nas turmas de 12º ano. Nos casos em que, na oferta formativa da escola, havia vários cursos, o questionário foi entregue a uma turma finalista de cada curso. A distribuição das turmas participantes pelos regimes de frequência pode ser consultada na Tabela 19 (p. 195).

Tabela 19 Distribuição das turmas participantes por regimes de frequência (Fase 2)[192]

	4º ANO[193]	6º ANO 2º GRAU	9º ANO 5º GRAU	12ºANO 8º GRAU	TOTAL DE TURMAS POR REGIME
Integrado	3*	7*	6*	4	20
Integrado dos cursos profissionais	-	-	-	10	10
Articulado	1*	8*	8*	-	17
Supletivo	12	4	3	9**	28
Integrado + Articulado + Supletivo	-	1*	1*	-	2
Integrado + Supletivo	-	2	-	-	2
Articulado + Supletivo	-	7*	7*	5*	19
TOTAL de turmas por nível	16	29	25	28	**98 turmas**[194] (13 destas turmas estavam divididas em dois turnos)

Foram recolhidos 1006 inquéritos (671 em escolas públicas e 335 em escolas privadas). A Figura 7 (p. 196) apresenta a distribuição dos alunos participantes por natureza da escola, por regime de frequência dos alunos e por níveis.

Podemos verificar que a maioria dos alunos estudavam em escolas públicas. A distribuição dos alunos pelos regimes de frequência integrado, articulado e supletivo é bastante equilibrada; no entanto, há uma

[192] Na tabela: * - uma das turmas estava dividida em dois turnos; ** - duas das turmas estavam divididas em dois turnos.

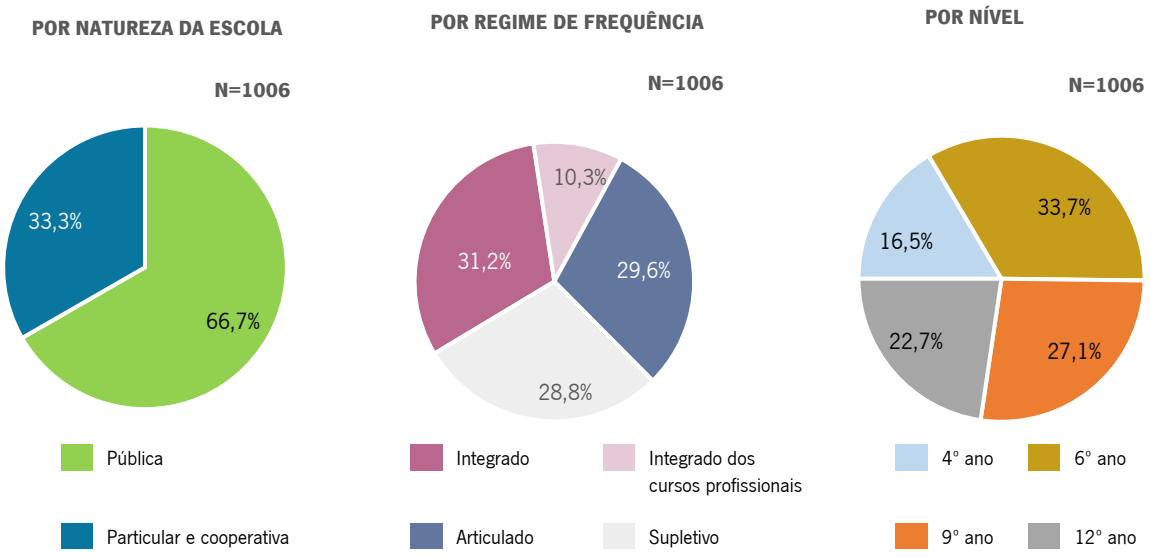
[193] Tendo em conta a ambiguidade da interpretação da legislação no que respeita aos regimes de frequência no Curso de Iniciação em Música, nos dois casos em que a própria escola não atribuiu um regime às turmas selecionadas, foi considerado o tipo de frequência dos alunos (integrada ou supletiva).

[194] Foram recolhidos dados em mais uma turma, no entanto, como era constituída por um aluno do Curso Livre, os dados foram anulados. Foram recolhidos dados nesta turma porque no momento do contacto com os coordenadores era constituída por mais alunos que frequentavam o regime supletivo. No entanto, entre o primeiro contacto com a escola e o momento de recolha de dados, desistiram.

menor percentagem de alunos que estudavam em regime integrado dos cursos profissionais. O nível que contou com um menor número de participantes foi o 4º ano (como a maioria das escolas não atribuía regimes de frequência a este nível, a recolha foi realizada em menos turmas). Através dos dados detalhados podemos observar que não foram recolhidos dados de alunos do regime integrado do 8º grau/12º ano de escolas privadas, nem do regime articulado no 4º ano em escolas do ensino particular e cooperativo.

Ressalva-se que um dos alunos estava a frequentar dois cursos simultaneamente (um curso em regime integrado e outro em regime supletivo). Para efeitos de análise, contabilizou-se como aluno do regime integrado, uma vez que se considerou que, na prática, as suas respostas refletiriam maioritariamente a experiência de um aluno que frequenta este regime (o número de horas de contacto com a escola, o facto de não ter de frequentar duas escolas diferentes, entre outros).

Figura 7 **Distribuição dos alunos participantes por natureza da escola, por regime de frequência e por nível (Fase 2)** [195]



REGIME DE FREQUÊNCIA	NATUREZA DA ESCOLA			NÍVEL											
				4º ANO			2º GRAU 6º ANO			5º GRAU 9º ANO			8º GRAU 12º ANO		
	T	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	T	PUBL	PRIV	T	PUBL	PRIV	T	PUBL	PRIV	T
INT	**314**	198	116	41	11	52	67	52	119	58	53	111	32	-	32
INT. PROF	**104**	34	70							-	-	-	34	70	104
ART	**298**	185	113	22	-	22	75	64	139	81	46	127	7	3	10
SUPL	**290**	254	36	69	23	92	80	1	81	34	1	35	71	11	82
TOTAL	**1006**	**671**	**335**	132	34	**166**	222	117	**339**	173	100	**273**	144	84	**228**

[195] Na Figura: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; T – Total. Nos gráficos e nas tabelas a soma das percentagens poderá não resultar em 100%, devido a arredondamento.

Tal como é possível verificar na Tabela 20 (p. 197), a idade média dos alunos participantes era de 9/10 anos (finalistas do 1º ciclo), 11/12 anos (finalistas do 2º ciclo); 14/15 anos (finalistas do 3º ciclo) e 17/18 anos (finalistas do Ensino Secundário).

Tabela 20 Distribuição dos alunos participantes por idade e por nível (Fase 2)[196]

IDADE DOS ALUNOS	TOTAL		POR NÍVEL			
	n	%	4º A	2º G/6º A	5º G/9º A	8º G/12º A
	N=1006		N=166	N=339	N=273	N=228
9 anos	117	11,6%	70,5%	-	-	-
10 anos	49	4,9%	28,9%	0,3%	-	-
11 anos	240	23,9%	-	70,8%	-	-
12 anos	85	8,4%	-	25,1%	-	-
13 anos	12	1,2%	-	2,7%	1,1%	-
14 anos	203	20,2%	-	0,9%	73,3%	-
15 anos	66	6,6%	-	-	24,2%	-
16 anos	3	0,3%	-	-	0,7%	0,4%
17 anos	131	13,0%	-	-	0,4%	57,0%
18 anos	78	7,8%	-	-	-	34,2%
19 anos	10	1,0%	-	-	-	4,4%
20 anos	5	0,5%	-	-	-	2,2%
21 anos	2	0,2%	-	-	-	0,9%
27 anos	1	0,1%	-	-	-	0,4%
Não respondeu	4	0,4%	0,6%	0,3%	0,4%	0,4%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Quanto à distribuição dos alunos participantes por sexo, podemos observar na Tabela 21 (p. 197) que houve uma maior participação de alunas do sexo feminino (à exceção do 4º ano e do regime integrado dos cursos profissionais), apesar da participação de alunos do sexo masculino estar perto dos 50%. Houve também um participante que respondeu "sexo não binário" e vários que não responderam a esta questão.

Tabela 21 Distribuição dos alunos participantes por sexo, natureza, regime de frequência e nível (Fase 2)[197]

SEXO (respostas)	TOTAL		NATUREZA DA ESCOLA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
"Feminino"	544	54,1%	56,3%	49,6%	52,2%	48,1%	55,7%	56,6%	48,8%	59,6%	53,5%	50,4%
"Masculino"	453	45,0%	43,1%	49,0%	45,5%	51,9%	43,6%	43,4%	51,2%	40,1%	44,3%	48,7%
Outra resposta	1	0,1%		0,3%	0,3%	-	-	-	-	-	0,4%	-
"Prefiro não divulgar" ou não respondeu	8	0,8%	0,6%	1,2%	1,9%	-	0,7%	-	-	0,3%	1,8%	0,9%

[196] Na tabela: A – Ano; G – Grau.

[197] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

No que diz respeito à distribuição dos alunos por curso, apresentada na Tabela 22 (p. 198), salienta-se o elevado número de alunos participantes que frequentavam o Curso Básico de Música - 330 alunos do 6º ano e 269 alunos do 9º ano. Pelo contrário, houve um número reduzido de participantes que estudavam no Curso Básico de Canto Gregoriano, tanto no 6º ano (9 alunos) como no 9º ano (4 alunos). Destaca-se o equilíbrio entre o número de alunos do Curso Secundário de Música e dos cursos profissionais de instrumentista, apesar de haver um número reduzido de alunos a estudar na variante de Composição. Apenas foi possível recolher duas respostas de alunos que frequentavam o Curso Secundário de Canto Gregoriano e não foi possível recolher dados de alunos do Curso Profissional Básico de Instrumento, nem da variante de Formação Musical do Curso Secundário de Música.

Tabela 22 Distribuição dos alunos participantes por curso, natureza, regime de frequência e nível (Fase 2)[198]

NÍVEIS	CURSO		TOTAL		NATUREZA DA ESCOLA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
			n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
			N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290
4º A	**Iniciação em Música**		166	16,5%	19,7%	10,1%	16,6%		7,4%	31,7%
2ºG/6ºA	**Básico de Música**		599	59,5%	56,9%	64,8%	72,6%		86,9%	38,6%
5ºG/9ºA	**Básico de Canto Gregoriano**		13	1,3%	1,9%	-	0,6%		2,3%	1,4%
8ºG/12ºA	**Secundário de Música**		103	10,2%	13,4%	3,9%	6,3%		3,4%	25,1%
	VARIANTES	Instrumento	100	9,9%	13,0%	3,9%	5,7%		3,4%	24,8%
		Composição	2	0,2%	0,3%	-	0,3%		-	0,3%
		Instrumento e Composição	1	0,1%	0,1%	-	0,3%		-	*
	Secundário de Canto		19	1,9%	2,7%	0,3%	3,8%		-	2,4%
	Secundário de Canto Gregoriano		2	0,2%	0,3%	-	-		-	0,7%
	Cursos Prof. de Instrumentista		104	10,4%	5,0%	20,9%		100%		
	• de Cordas e de Tecla		43	4,3%	0,9%	11,0%		41,3%		
	• de Sopro e de Percussão		40	4,0%	1,0%	9,9%		38,5%		
	• de Jazz		21	2,1%	3,1%	-		20,2%		

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Quanto ao financiamento dos estudos de música, cujos dados se encontram apresentados na Tabela 23 (p. 199), é interessante notar que 11,5% dos alunos não sabiam quem pagava a sua frequência na escola de música. Evidencia-se que, na maioria dos casos, os alunos não pagavam propinas (61,8%), sendo o financiamento atribuído pela escola ou por quem a financiava (30,8%), pelo Ministério da Educação (30,7%) ou pela Câmara Municipal (0,3%). Em 23,4% dos casos era a família que suportava os custos do ensino especializado de música e, em 2,5% dos casos, outras pessoas. Em todos os regimes de

[198] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau; Cursos Prof. de Instrumentista – cursos profissionais de instrumentista.

frequência e níveis houve mais alunos participantes com propinas pagas. No caso da natureza da escola, salienta-se que, nas escolas privadas, houve naturalmente mais alunos participantes cujo financiamento dos estudos de música partia das famílias ou de outras pessoas.

Tabela 23 Financiamento dos estudos de música dos alunos (Fase 2) [199]

QUEM PAGA O CURSO?	TOTAL		NATUREZA DA ESCOLA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Família	235	23,4%	14,2%	41,8%	29,9%	10,6%	20,8%	23,4%	23,5%	22,4%	31,1%	15,4%
A escola ou quem a financia/ Ministério da Educação/ Câmara Municipal:	622	61,8%	72,6%	40,3%	55,7%	62,5%	63,8%	66,2%	41,6%	71,1%	57,5%	68,0%
• A escola ou quem a financia	310	30,8%	36,5%	19,4%	32,2%	-	32,9%	38,3%	41,6%	71,1%	-	-
• Ministério da Educação	309	30,7%	35,8%	20,6%	23,6%	62,5%	30,5%	27,2%	-	-	56,8%	67,5%
• Câmara Municipal	3	0,3%	0,3%	0,3%	-	-	0,3%	0,7%	-	-	0,7%	0,4%
Família + Ministério da Educação	4	0,4%		1,2%	0,6%	1,9%	-	-	-	-	0,7%	0,9%
Outro	25	2,5%	0,7%	6,0%	0,3%	17,3%	0,7%	1,4%	1,2%	0,3%	0,7%	8,8%
Não sei	116	11,5%	11,9%	10,7%	13,1%	6,7%	14,4%	8,6%	33,7%	6,2%	9,2%	6,1%
Não respondeu	4	0,4%	0,6%	-	0,3%	1,0%	0,3%	0,3%	-	-	0,7%	0,9%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Os participantes da segunda fase estudavam uma grande diversidade de instrumentos musicais - Tabela 24 (p. 199). Os dois instrumentos estudados por um maior número de alunos foram piano (16,9%) e violino (13,8%), tanto nas escolas públicas como nas escolas do ensino particular e cooperativo, nos vários níveis e regimes de frequência, à exceção do regime integrado dos cursos profissionais, no qual o piano está menos representado.

Tabela 24 Instrumentos musicais estudados pelos alunos (Fase 2) [200]

INSTRUMENTOS	TOTAL		NATUREZA DE ESCOLA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Acordeão	7	0,7%	0,9%	0,3%	0,6%	-	0,3%	1,4%	1,2%	0,9%	0,7%	-
Alaúde	2	0,2%	0,3%	-	0,3%	-	-	0,3%	-	0,3%	-	0,4%
Baixo elétrico (jazz)	2	0,2%	0,3%	-	-	1,9%	-	-	-	-	-	0,9%
Bandolim	7	0,7%	1,0%	0,6%	0,6%	-	1,0%	0,7%	-	0,9%	0,7%	0,9%
Bateria	10	1%	1,2%	1,8%	-	4,8%	1,3%	0,3%	0,6%	0,9%	0,4%	2,2%
Canto/Técnica Vocal	64	6,4%	8,6%	-	7,0%	4,8%	5,7%	6,9%	-	6,2%	5,9%	11,8%
Clarinete	43	4,3%	3,7%	5,4%	4,8%	4,8%	3,7%	4,1%	7,2%	4,1%	4,0%	2,6%
Contrabaixo	34	3,4%	2,8%	4,5%	4,1%	3,8%	4,0%	1,7%	2,4%	2,9%	4,8%	3,1%
Cravo	15	1,5%	2,2%	-	1,6%	-	1,0%	2,4%	2,4%	1,2%	1,1%	1,8%
Eufónio	6	0,6%	0,7%	0,3%	0,6%	-	0,7%	0,7%	0,6%	0,9%	0,4%	0,4%
Fagote	21	2,1%	1,6%	3,0%	2,9%	2,9%	2,3%	0,7%	0,6%	2,1%	2,6%	2,6%

[199] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

[200] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

INSTRUMENTOS	TOTAL		NATUREZA DE ESCOLA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Flauta	67	6,7%	6,0%	8,1%	4,8%	5,8%	6,4%	9,3%	8,4%	6,5%	6,2%	6,1%
Flauta Bisel	4	0,4%	0,6%	-	-	-	-	1,4%	-	-	0,4%	1,3%
Guitarra clássica	74	7,4%	6,7%	8,7%	7,0%	5,8%	9,4%	6,2%	6,6%	7,4%	9,5%	5,3%
Guitarra (jazz)	4	0,4%	0,6%	-	-	3,8%	-	-	-	-	-	1,8%
Guitarra elétrica (jazz)	2	0,2%	0,3%	-	-	1,9%	-	-	-	-	-	0,9%
Guitarra portuguesa	2	0,2%	0,1%	0,3%	0,3%	-	-	0,3%	0,6%	-	0,4%	-
Harpa	10	1,0%	1,5%	-	0,3%	-	1,0%	2,1%	1,2%	0,9%	1,5%	0,4%
Instrumentos tradicionais	4	0,4%	0,6%	-	-	-	-	1,4%	0,6%	0,6%	-	0,4%
Oboé	21	2,1%	1,5%	3,3%	1,6%	3,8%	2,7%	1,4%	2,4%	1,5%	2,2%	2,6%
Órgão	13	1,3%	1,2%	1,5%	1,0%		1,7%	1,7%	1,2%	1,8%	0,4%	1,8%
Percussão	46	4,6%	3,4%	6,9%	8,6%	2,9%	3,4%	2,1%	4,8%	4,4%	7,0%	1,8%
Piano	170	16,9%	18,8%	13,1%	17,2%	5,8%	13,8%	23,8%	23,5%	19,8%	14,3%	11,0%
Saxofone	42	4,2%	3,7%	5,1%	2,9%	6,7%	4,7%	4,1%	3,0%	5,0%	2,9%	5,3%
Trombone	18	1,8%	1,5%	2,4%	0,6%	3,8%	3,0%	1,0%	3,6%	1,2%	1,5%	1,8%
Trompa	24	2,4%	2,4%	2,4%	2,5%	3,8%	2,3%	1,7%	1,2%	1,8%	2,2%	4,4%
Trompete	40	4,0%	3,0%	6,0%	3,5%	4,8%	5,4%	2,8%	4,2%	3,5%	4,8%	3,5%
Tuba	4	0,4%	0,4%	0,3%	0,3%	1,0%	0,7%	-	0,6%	0,3%	0,4%	0,4%
Viola da gamba	1	0,1%	-	0,3%	-	1,0%	-	-	-	-	-	0,4%
Viola d'Arco/Violeta	40	4,0%	3,6%	4,8%	4,8%	3,8%	4,7%	2,4%	4,8%	2,9%	5,9%	2,6%
Violino	139	13,8%	14,0%	13,4%	15,6%	13,5%	13,8%	12,1%	13,9%	14,5%	14,3%	12,3%
Violoncelo	58	5,8%	5,2%	6,9%	5,1%	7,7%	5,4%	6,2%	3,0%	7,1%	4,0%	7,9%
Não respondeu	10	1,0%	1,0%	0,9%	1,0%	1,0%	1,7%	0,3%	1,2%	0,6%	1,8%	0,4%
Não se aplica[201]	2	0,2%	0,3%	-	0,3%	-	-	0,3%	-	-	-	0,9%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

4. Fase 3 - Levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 do ensino especializado de música

A terceira fase do estudo consistiu no levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 das escolas especializadas de música a partir de um inquérito por questionário dirigido aos diretores das escolas[202] com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música do continente e das ilhas (11 escolas da rede pública do ensino especializado de música; 135[203] escolas do ensino particular e cooperativo e 11 escolas da rede pública geral com oferta especializada de música). O objetivo desta fase era proceder ao levantamento do número de alunos inscritos e das taxas

[201] Número correspondente aos alunos do Curso de Composição.

[202] Apesar de alguns participantes serem diretores e outros Presidentes do Conselho Executivo, será utilizada a palavra "diretores" para designar o grupo total de participantes desta fase do estudo.

[203] Número correspondente a: 122 escolas do ensino especializado de música (nesta fase já não se considerou a escola que, apesar de ter autorização para oferecer cursos do ensino especializado de música, não tinha nenhum aluno em curso oficial), 8 escolas profissionais de música e 5 escolas do ensino particular e cooperativo, que, não sendo escolas especializadas de música, também tinham oferta especializada de música.

de abandono no ano letivo 2022/2023 por regimes de frequência (integrado, integrado dos cursos profissionais, articulado e supletivo) e níveis de ensino e recolher a perceção dos diretores sobre as causas possíveis de abandono por níveis de ensino.

A realização desta fase justificou-se pela falta de dados sobre a realidade do ensino especializado de música, a qual tem vindo a ser reportada por vários estudos, nomeadamente a idade dos alunos, o número de alunos, o número de alunos que conclui, entre outros (Palheiros, 1993, p. 35; Fernandes et al., 2007, p. 57; Fernandes & C. Gonçalves, 2023, p. 202). Para além disso, a realização desta fase justificou-se uma vez que várias entidades, após contacto, não forneceram a informação das taxas de abandono do ensino especializado de música. A DGEEC (contactada a 08.11.2020) indicou que não procede ao apuramento do número de alunos a frequentar o ensino artístico especializado de música nos regimes articulado e supletivo. A equipa de educação artística, a ANQEP (contactadas a 30.11.2020) e a DGEstE (contactada a 25.01.2021) indicaram que deveria solicitar esses dados à DGEEC. Para este efeito, foram ainda contactadas as Direções de Serviços Regionais (07.02.2021). As Direções de Serviços do continente indicaram que não possuem esses dados (DSRN), que deveria contactar diretamente os estabelecimentos escolares (DSRC, DSRLVT, DSRAL), ou que deveria solicitar esses dados aos serviços centrais da DGEstE ou da DGEEC (DSRA). A Direção Regional de Educação dos Açores (10.01.2021) facultou dados relativos às taxas de abandono de vários anos letivos (do ano letivo 2015/2016 ao ano letivo 2019/2020) e a Direção Regional da Madeira (12.01.2021) partilhou o número de alunos que concluíram os cursos do ensino especializado de música e o número de alunos que transitaram de ano em 2018/2019.

4.1. Instrumentos de recolha de dados – Inquérito por questionário a diretores de escolas com oferta especializada de música

Para a recolha de dados da terceira fase foi preparado um inquérito por questionário (**Questionário B** – Anexo 31, p. 783) dirigido aos 157 diretores das escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou de cursos profissionais de música (11 escolas da rede pública do ensino especializado de música; 135[204] escolas do ensino particular e cooperativo e 11 escolas da rede pública geral com oferta especializada de música). Este inquérito foi construído no *Microsoft Word*, distribuído por e-mail e tinha uma duração média de preenchimento de 10 minutos. Tomou-se a opção de elaborar este inquérito

[204]Número correspondente a: 122 escolas do ensino especializado de música (nesta fase já não se considerou a escola que, apesar de ter autorização para oferecer cursos do ensino especializado de música, não tinha nenhum aluno em curso oficial), 8 escolas profissionais de música e 5 escolas do ensino particular e cooperativo, que, não sendo escolas especializadas de música, também tinham oferta especializada de música.

no programa *Microsoft Word* pelo facto do preenchimento destes dados em tabela ser mais intuitivo do que nos formatos disponibilizados dos formulários do *Google* e no *SurveyMonkey.* Tal como o instrumento de recolha de dados da Fase 1, utilizaram-se os controlos do separador "programador" e recorreu-se à opção de proteção do documento. Deste modo, o participante apenas podia editar as partes do documento que correspondiam às respostas das perguntas, estando bloqueada a opção de edição do resto do conteúdo.

4.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Inquérito por questionário a diretores de escolas com oferta especializada de música

Para a construção deste inquérito teve-se em conta os objetivos estabelecidos para a terceira fase do estudo. Neste processo considerou-se a diversidade de oferta das várias escolas (níveis de ensino, regimes de frequência e cursos) e foi solicitado a um diretor de uma escola do ensino particular e cooperativo que indicasse se, utilizando os *softwares* de gestão escolar, seria fácil aceder aos dados solicitados.

O Questionário B é constituído por duas secções. Na primeira secção foi solicitado o levantamento em secretaria de dados numéricos - número de alunos que frequentaram a escola no ano letivo 2022/2023 por regime de frequência (financiado e não financiado) e por ano escolar; número de alunos de 2022/2023 que desistiram de estudar na escola por regime de frequência (financiado e não financiado) e por ano escolar. Na segunda secção solicitou-se aos diretores que respondessem a algumas questões relacionadas com: o grau de significância do abandono na escola, as razões para o abandono escolar no ensino especializado de música, a sua opinião sobre a possível relação do abandono com o género e com o regime de frequência dos alunos, o momento do ano letivo em que houve mais desistências e a opinião dos diretores sobre a possível relação entre o ensino precoce de música e a diminuição das taxas de abandono. Por fim, foi dada a oportunidade aos participantes de acrescentarem alguma informação que considerassem relevante sobre os dados introduzidos.

A maioria das perguntas deste questionário eram fechadas, de modo a permitirem um tratamento estatístico na análise e a facilitarem a comparação das respostas entre vários grupos da amostra (Cohen et al., 2007, p. 321). No entanto, na secção B várias perguntas foram realizadas em formato aberto, de modo a obter-se a visão única dos participantes sobre as causas de abandono e de abrir portas para a descoberta de resultados que não tinham sido antecipados (Ruane, 2005, pp. 131–132).

Este instrumento de recolha de dados foi validado por três professores da área da música, com formação académica adequada à validação dos questionários e por uma ex-diretora de uma escola do ensino especializado de música. Após a receção das propostas destes professores procedeu-se às seguintes alterações: acrescentaram-se questões (sobre uma possível relação entre o ensino precoce e o abandono escolar e sobre a frequência do abandono na escola) e clarificaram-se algumas das instruções de preenchimento, incluindo as relacionadas com o conceito de abandono escolar, e os conceitos de alunos financiados e não financiados.

4.3. Descrição do processo de recolha de dados - Levantamento das taxas de abandono do ensino especializado de música do ano letivo 2022/2023

A 13 de abril de 2024 foi enviado um e-mail individual a todos os diretores das 157 escolas com oferta especializada de música a solicitar o preenchimento do inquérito até dia 29 de abril. Uma vez que ainda não tinham sido obtidos dados suficientes, nas semanas seguintes foi reforçado por várias vezes esse pedido via e-mail e, em julho, por telefone. Nos casos em que foi apenas possível conversar com os serviços administrativos, foi encaminhado novamente o e-mail.

4.4. Participantes – Diretores de escolas com oferta especializada de música

Os inquéritos foram dirigidos aos 157 diretores das escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música do continente e das ilhas (11 escolas da rede pública do ensino especializado de música; 135 escolas do ensino particular e cooperativo[205] e 11 escolas da rede pública geral com oferta especializada de música). Foram recolhidas 69 respostas: 13 diretores de escolas públicas e 56 de escolas privadas (Tabela 25, p. 204). Foram recolhidos dados de escolas de todas as tipologias gerais (7 escolas do ensino especializado de música públicas, 6 escolas do ensino geral; 51 escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas, 3 escolas profissionais de música, 2 escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música) e de escolas de 9 das 10 tipologias específicas mencionadas posteriormente na Figura 22 (p. 268).

[205]Número correspondente a: 122 escolas do ensino especializado de música (nesta fase já não se considerou a escola que, apesar de ter autorização para oferecer cursos do ensino especializado, não tinha nenhum aluno em curso oficial), 8 escolas profissionais de música e 5 escolas do ensino particular e cooperativo, que, não sendo escolas especializadas de música, também tinham oferta especializada de música.

Participaram diretores de escolas de todas as NUTS II, de 24 NUTS III; dos 18 distritos de Portugal Continental e de 5 das 6 ilhas que têm oferta especializada de música.

Tabela 25 Escolas participantes na Fase 3 do estudo

CARACTERÍSTICAS E OFERTA DAS ESCOLAS PARTICIPANTES		NÚMERO DE ESCOLAS
NATUREZA	Públicas	13
	Privadas	56
REGIMES DE FREQUÊNCIA	Com oferta de regime integrado	11
	Com oferta de regime integrado dos cursos profissionais	7
	Com oferta de regime articulado	60
	Com oferta de regime supletivo	50 têm regime supletivo no 2º, 3º ciclos, ou Ensino Secundário; 3 têm regime "supletivo" apenas no Curso de Iniciação em Música
NÍVEIS	Com oferta de 1º ciclo	55
	Com oferta de 2º ciclo	64
	Com oferta de 3º ciclo	66
	Com oferta de Ensino Secundário	52

5. Fase 4 - Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música

A quarta fase do estudo consistiu na aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música (cursos do ensino especializado de música e cursos profissionais de música). Esta fase tinha como objetivos recolher a opinião dos professores sobre os motivos que levam os alunos a inscrever-se e a permanecer nas escolas de música, a sua perceção sobre o fenómeno do abandono no ensino especializado de música, sobre as suas causas (atualmente e no tempo em que estudavam no Ensino Básico e Secundário) e a sua prevalência. Em função da averiguação dessas razões, os professores foram também questionados relativamente a possíveis medidas/iniciativas que possam ser tomadas para prevenir o abandono escolar.

5.1. Instrumentos de recolha de dados – Inquérito por questionário a professores do ensino especializado de música

Para a recolha de dados da Fase 4 foi preparado um inquérito por questionário (**Questionário C** – Anexo 32 e Anexo 33, pp. 789, 821) dirigido a professores do ensino especializado de música (escolas do ensino público e particular e cooperativo do país e ilhas) que estivessem a exercer, ou que tivessem terminado recentemente a sua atividade docente em cursos oficiais nos níveis de Ensino Básico e/ou Secundário. Este inquérito foi construído no *SurveyMonkey* e tinha uma duração média de preenchimento de 15 minutos; foi distribuído por e-mail com o auxílio das direções das escolas com oferta especializada de música.

5.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Inquérito por questionário a professores do ensino especializado de música

Para a preparação do Questionário C teve-se em conta os objetivos desta fase de investigação. Ao nível da sua estrutura, o inquérito por questionário dirigido aos professores era constituído por quatro secções. Após a introdução que explicava os objetivos do estudo e que apresentava um consentimento informado não assinado, eram recolhidos, numa primeira secção, alguns dados gerais que permitiriam caracterizar os participantes (idade, sexo, habilitações académicas, número de anos de experiência letiva e zona do país onde lecionavam maioritariamente). A segunda secção focava-se na experiência dos participantes enquanto ex-alunos do ensino especializado de música em Portugal. Para além de ter sido perguntada a idade de ingresso, a principal razão de ingresso e a década que melhor representava a frequência dos professores no ensino especializado de música averiguou-se, por níveis: a tipologia de escola e o regime de frequência em que estudaram, as razões de permanência, a frequência de abandono do ensino especializado de música na altura em que estudaram e as principais causas que, na opinião dos participantes, levavam ao abandono. Na terceira secção foram recolhidos dados sobre a experiência atual dos participantes enquanto professores do ensino especializado de música. Para além de terem sido recolhidos dados que permitissem caracterizar os participantes enquanto professores (tipologia de escola onde têm um horário predominante, disciplina[206] e regime de frequência em que lecionam predominantemente) e as razões principais de ingresso para a maioria dos alunos, foi averiguado, por níveis: a principal razão de permanência dos seus alunos, a frequência de abandono do ensino especializado de música e a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos alunos de cada nível. Numa última secção, relativa às medidas de combate ao abandono escolar, foi solicitado aos participantes que indicassem, para cada ciclo de estudos, a medida que considerassem que seria mais eficaz na prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música. Foi também perguntado se tinham conhecimento de medidas ou iniciativas tomadas por escolas do ensino especializado de música com este objetivo. Por fim, deixou-se espaço para que, os participantes que quisessem, acrescentassem alguma informação que considerassem relevante sobre o abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal.

À semelhança do Questionário A (Fase 2), as razões de ingresso, de permanência e de abandono foram organizadas em quatro grupos (razões individuais, influência de família ou de amigos, razões escolares

[206] A lista de instrumentos apresentada no inquérito foi retirada da Portaria n.º 693/98, da Portaria n.º 223-A/2018 e da Portaria n.º 229-A/2018.

e razões políticas), tendo por base a literatura. As possibilidades de resposta incluídas no questionário foram as mesmas da Fase 2, salvo duas exceções: na Fase 4 acrescentaram-se as razões de abandono "carga horária" e "falta de gosto por algumas disciplinas" (não se encontravam na lista de razões da Fase 2, porque estes tópicos já seriam avaliados noutras perguntas) - Tabela 26 (p. 207). Quanto às causas de abandono na época em que os professores estudaram, optou-se por apresentar apenas os títulos dos quatro grupos de razões, uma vez que, devido à distância temporal e de não se tratar de uma experiência pessoal de abandono, poderia ser mais difícil especificar com detalhe estas causas.

O Questionário C foi validado por cinco professores. Para além dos três professores que também validaram os restantes instrumentos de recolha de dados, foi solicitada a colaboração de uma professora de Instrumento e de Classe de Conjunto e de uma Professora de Iniciação Musical, Formação Musical e Coro. As sugestões recolhidas para melhorar este instrumento de recolha de dados foram: a definição do conceito de abandono escolar, procurar soluções para que o inquérito pudesse ser preenchido com uma maior brevidade (retirar algumas perguntas, alterar a ordem das perguntas de modo que os professores que não lecionassem em todos os ciclos tivessem a possibilidade de saltar secções e, na secção referente ao passado, incluir a opção "não me lembro" em mais questões) e substituir algumas das perguntas abertas por perguntas fechadas. Para além disso, enquanto alguns dos professores indicaram que algumas possibilidades de resposta estavam muito detalhadas, outros referiram que os quatro grupos de razões seriam demasiado abrangentes para responder à pergunta de investigação. Deste modo optou-se por, à semelhança dos outros questionários, dar possibilidades de resposta detalhadas, desde que organizadas pelos quatro títulos (razões individuais, influência de família ou de amigos, razões escolares e razões políticas). Salienta-se que o pedido efetuado pelos professores que validaram o instrumento de recolha de dados para um maior esclarecimento do conceito de "abandono escolar" foi atendido, salvaguardando, no entanto, que o próprio estudo tem por objeto clarificar os diferentes fenómenos evolutivos desse conceito.

Tabela 26 Razões de ingresso, de permanência e de abandono indicadas nas perguntas dos questionários A e C (Fase 2 e Fase 4) [207]

POSSIBILIDADES DE RESPOSTA - QUESTIONÁRIO A (FASE 2) E QUESTIONÁRIO C (FASE 4)			
RAZÕES	**RAZÕES DE**		
	INGRESSO	**PERMANÊNCIA**	**ABANDONO**
INDIVIDUAIS	Querem estudar música[208]		Não querem estudar música
	Querem aprender a tocar um instrumento		
	A música diverte-os		A música não os diverte
	Já sabem que querem ser músicos		Querem seguir outra área
	Querem ter uma boa formação		Consideram que estudar música não é importante para a formação deles
		Têm um bom desempenho	Não têm um bom desempenho
		Sentem-se integrados	Não se sentem integrados
			Ficam muito nervosos antes das audições/concertos
			Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	Influência de família		Influência de família
	São obrigados pela família		São obrigados pela família
	Influência de amigo(s)		Influência de amigo(s) para desistir
			Não gostam dos colegas
	Já têm um instrumento em casa		Não têm um instrumento em casa
			Não têm espaço para estudar
			Não têm silêncio em casa
			Os encarregados de educação não os apoiam
			O curso é caro
ESCOLARES	A escola oferece o regime integrado		A escola não oferece o regime integrado
	A escola oferece o regime articulado		A escola não oferece o regime articulado
	A escola oferece o regime supletivo		A escola não oferece o regime supletivo
	A escola é muito boa		A escola não é muito boa
	A escola oferece o curso que procuram		A escola não oferece o curso de música que querem
			Não há vagas para estudar a área da música que querem
	Influência de professores		Influência de professores
		Gostam dos professores	Não gostam dos professores
			Não gostam de algumas disciplinas*
		O curso é exigente	O curso é pouco exigente
		Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
	A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música		
			Excesso de carga horária*
		Gostam do repertório que estudam na escola de música	Não gostam do repertório que estudam na escola de música
POLÍTICAS	A escola está perto de casa		A escola de música fica longe de casa
		Esta área ainda tem algum emprego	Acham que esta área não tem emprego
			Não há uma boa rede de transportes para a escola
	Podem estudar música de graça		
	Outra razão		Outra razão

À semelhança do Questionário A, o Questionário C era maioritariamente estruturado, com perguntas fechadas que permitiriam um tratamento estatístico dos dados na análise e facilitariam a comparação das respostas dos vários grupos da amostra (Cohen et al., 2007, p. 321). No entanto, para além de, em

[207] Na tabela: * - tópicos apenas apresentados na Fase 4.

[208] A maioria das possibilidades de resposta relativas às razões de ingresso eram iguais às razões de permanência. As exceções encontram-na coluna da permanência.

várias perguntas, ter sido dada a possibilidade dos participantes acrescentarem outras possibilidades de resposta, também houve perguntas abertas.

5.3. Descrição do processo de recolha de dados – Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música

A distribuição dos inquéritos contou com a colaboração dos 157 diretores das escolas que, no ano letivo 2022/2023, tinham oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música (11 escolas da rede pública do ensino especializado de música; 135[209] do ensino particular e cooperativo e 11 escolas da rede pública geral com oferta especializada de música). A 8 de abril de 2024 foi solicitado aos diretores destas escolas que encaminhassem o *link* que dava acesso ao inquérito aos professores que correspondiam ao perfil dos participantes: professores que lecionavam em cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais no ensino público e/ou privado nos níveis de Ensino Básico e/ou Secundário das componentes artísticas. Foi estabelecido o dia 24 de abril como data-limite para o preenchimento do questionário. Não se tendo obtido um número suficiente de respostas foi realizado um segundo contacto com todos os diretores que não tinham respondido ao primeiro e-mail e foram contactados diretamente alguns professores do ensino especializado de música (contactos da investigadora e da orientadora). A 9 de julho, reforçou-se o pedido a todos os diretores de escolas para, se possível, encaminharem novamente o e-mail aos professores, tendo-se alargado o prazo de resposta para 15 de julho.

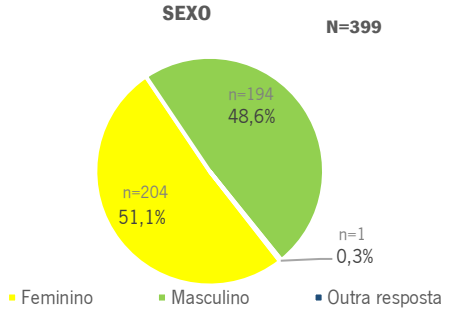
5.4. Participantes – Professores do ensino especializado de música

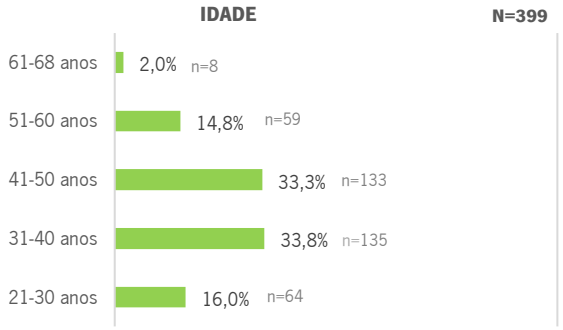
Os participantes da Fase 4 eram professores que lecionam em cursos do ensino artístico especializado de música e/ou em cursos profissionais de música no ensino público e/ou privado nos níveis de Ensino Básico e/ou Secundário das componentes científicas e artísticas. Foi excluída a participação dos professores que não lecionam no ensino especializado de música nos cursos oficiais Básico e Secundário, incluindo professores que têm apenas contacto com alunos inscritos nos cursos livres. Foram recolhidas 399 respostas.

[209] Número correspondente a: 122 escolas do ensino especializado de música (nesta fase já não se considerou a escola que, apesar de ter autorização para oferecer cursos do ensino especializado de música, não tinha nenhum aluno em curso oficial), 8 escolas profissionais de música e 5 escolas do ensino particular e cooperativo, que, não sendo escolas especializadas de música, também tinham oferta especializada de música.

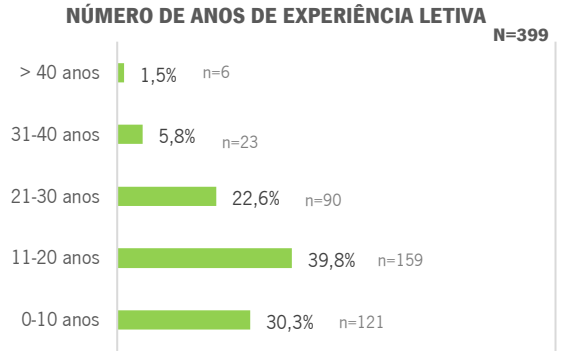
A Figura 8 (p. 209) apresenta a distribuição dos professores participantes por idade, sexo e habilitação académica. Podemos verificar que havia um número equilibrado de participantes do sexo feminino e masculino. Mais de metade dos participantes tinha entre 31 e 50 anos (67,1%), tinham o Mestrado em Ensino de Música (55,1%) e entre 11 e 30 anos de experiência letiva (62,4%).

Figura 8 **Distribuição dos professores participantes por sexo, idade, habilitação académica e por número de anos de experiência letiva (Fase 4)**





HABILITAÇÃO ACADÉMICA	TOTAL	
	n N=399	%
Bacharelato	5	1,3%
Bacharelato com profissionalização	1	0,3%
Licenciatura	106	26,6%
Licenciatura com profissionalização	2	0,5%
Profissionalização	2	0,5%
Mestrado em Ensino de Música	220	55,1%
Mestrado em Música	39	9,8%
Outro mestrado na área da música	2	0,5%
Mestrado em outra área	4	1,0%
Pós-graduação	2	0,5%
Doutoramento	16	4,0%

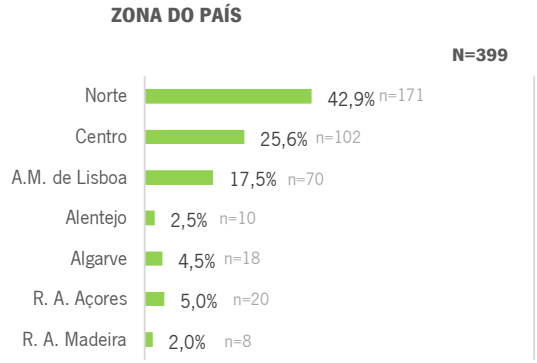


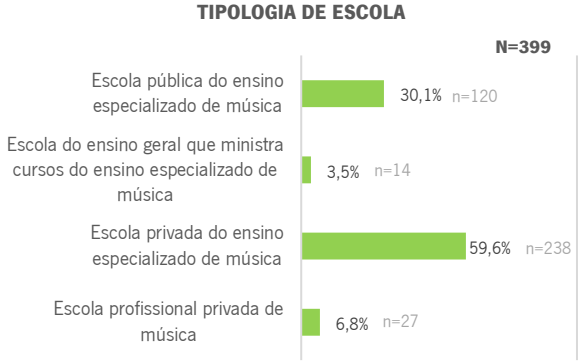
Valor mais alto | Segundo valor mais alto | Terceiro valor mais alto

Na Figura 9 (p. 210) é possível consultar a distribuição dos professores participantes por zona do país, por tipologia de escola, por disciplina, por instrumento e por regime de frequência em que lecionavam maioritariamente no ano letivo da recolha (2023/2024) - nos casos dos professores que lecionam em mais do que uma escola, foram pedidos os dados relativos à escola onde têm um horário predominante.

Os participantes lecionavam maioritariamente nas zonas Norte (42,9%), Centro (25,6%) e Área Metropolitana de Lisboa (17,5%) e lecionavam predominantemente em escolas do ensino especializado de música privadas (59,6%) e públicas (30,1%). A maioria dos professores lecionava a disciplina de Instrumento, havendo um maior número de participantes que eram professores de piano (18,1%), de violino (12,3%) e de guitarra clássica (8,5%).

Figura 9 **Distribuição dos professores participantes por zona do país, por tipologia de escola, por disciplina e por regime de frequência em que lecionavam maioritariamente em 2023/2024 (Fase 4)**





DISCIPLINA	TOTAL n N=399	TOTAL %
Instrumento - inclui Canto	260	65,2%
Iniciação Musical e/ou Formação Musical	90	22,6%
Coro	10	2,5%
Orquestra	1	0,3%
Música de Câmara	4	1,0%
Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical e/ou Composição	13	3,3%
História da Cultura e das Artes - História da Música	7	1,8%
Física do som - Cursos profissionais	2	0,5%
Projetos Coletivos - Cursos profissionais	1	0,3%
O: Pianista Acompanhador	3	0,8%
O: Direção	2	0,5%
O: Italiano	1	0,3%
O: Indicou duas ou mais disciplinas	5	1,3%

REGIME DE FREQUÊNCIA DOS ALUNOS	TOTAL n N=399	TOTAL %	PUBL N=134	PRIV N=265
Regime integrado	49	12,3%	27,6%	4,5%
Regime integrado dos cursos profissionais	28	7,0%	4,5%	8,3%
Regime articulado	264	66,2%	35,8%	81,5%
Regime supletivo	58	14,5%	32,1%	5,7%

INSTRUMENTO	TOTAL n N=260	TOTAL %
Acordeão	1	0,4%
Bateria	3	1,2%
Canto	11	4,2%
Clarinete	17	6,5%
Contrabaixo	4	1,5%
Cordofones madeirenses	2	0,8%
Cravo	2	0,8%
O: Eufónio	1	0,4%
Fagote	6	2,3%
Flauta	11	4,2%
Flauta de bisel	5	1,9%
Guitarra clássica	22	8,5%
O: Guitarra elétrica (jazz)	1	0,4%
O: Guitarra (jazz)	1	0,4%
Harpa	1	0,4%
Oboé	9	3,5%
Órgão	2	0,8%
Percussão	17	6,5%
Piano	47	18,1%
Saxofone	11	4,2%
Trombone	11	4,2%
Trompa	7	2,7%
Trompete	10	3,8%
Tuba	3	1,2%
Viola da gama	1	0,4%
Violeta	11	4,2%
Violino	32	12,3%
Violoncelo	11	4,2%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

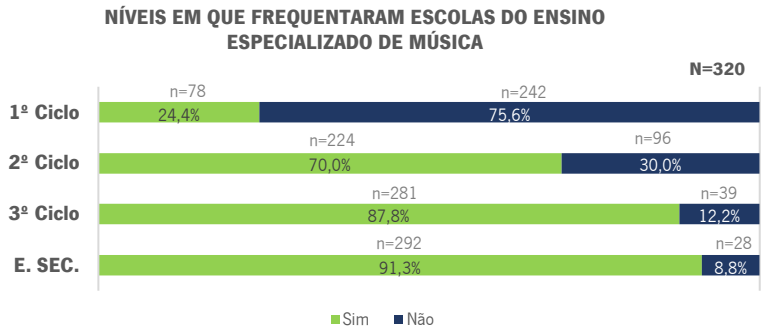
Apesar de ter sido solicitado aos professores que indicassem a disciplina que ocupava predominantemente o seu horário, alguns participantes, por lapso, referiram, em resposta aberta, todas as disciplinas que lecionavam: Instrumento e Música de Câmara (Professor_113, Professor_339); Instrumento, Orquestra e Música de Câmara (Professor_126); Instrumento e Classe de Conjunto (Professor_252); Naipe, Prática de acompanhamento e Prática pedagógica (Professor_108). O regime de frequência no qual lecionavam maioritariamente era o regime articulado (66,2%), tanto nas escolas

públicas (35,8%), como nas escolas privadas (81,5%), apesar de, nas escolas públicas, a percentagem ser semelhante aos participantes que lecionavam nos regimes supletivo (32,1%) e no regime integrado (27,6%).

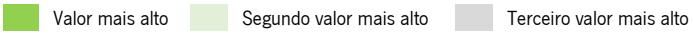
A caracterização dos participantes enquanto ex-alunos do ensino especializado de música em Portugal (N=320) encontra-se apresentada na Figura 10 (p. 211).

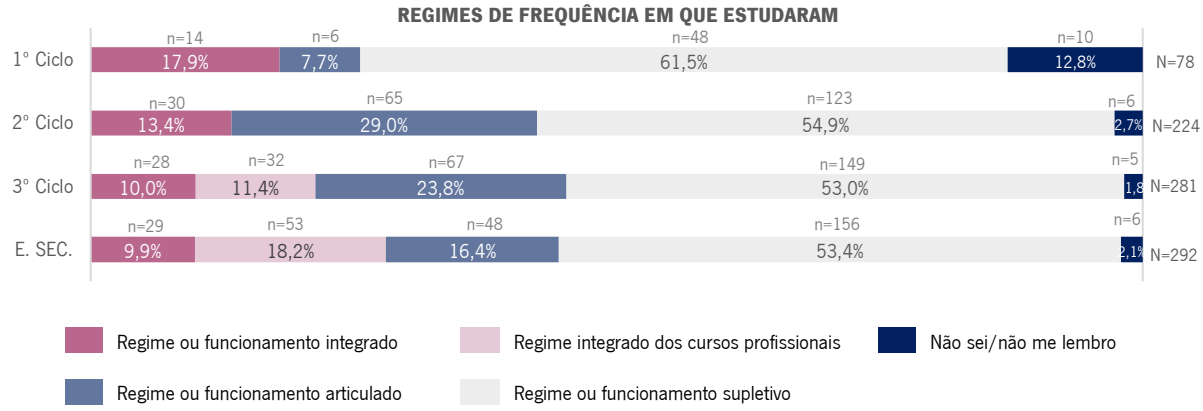
Figura 10 Caracterização dos participantes enquanto ex-alunos do EAE de música (Fase 4)[210]

DÉCADA QUE MELHOR REPRESENTA A SUA FREQUÊNCIA NO EAE DE MÚSICA	n N=320	%
1970-1979	6	1,9%
1980-1989	40	12,5%
1990-1999	115	35,9%
2000-2009	113	35,3%
2010-2019	45	14,1%
2020-2024	1	0,3%



TIPOLOGIA DA ESCOLA DE MÚSICA NA QUAL ESTUDARAM NOS VÁRIOS NÍVEIS	1º CICLO n N=78	1º CICLO %	2º CICLO n N=224	2º CICLO %	3º CICLO n N=281	3º CICLO %	E. SEC. n N=292	E. SEC. %
Escola pública do ensino especializado de música	21	26,9%	69	30,8%	82	29,2%	95	32,5%
Escola pública do ensino geral que ministra cursos EAE de música	1	1,3%	8	3,6%	8	2,8%	8	2,7%
O: Escola profissional pública[211]					1	0,4%	2	0,7%
Escola privada do ensino especializado de música	55	70,5%	141	62,9%	156	55,5%	128	43,8%
Escola profissional privada de música			3	1,3%	31	11,0%	56	19,2%
O: "Conservatório"/"Conservatório de Música"	1	1,3%	3	1,3%	2	0,7%	2	0,7%
Não respondeu	-	-	-	-	1	0,4%	1	0,3%





[210] Na figura: E. SEC. – Ensino Secundário

[211] Pensa-se que poderá ser um erro: talvez pelo facto de o ensino profissional ser gratuito, alguns dos participantes mencionaram ter estudado em escolas públicas do ensino profissional. Uma vez que não há a possibilidade de esclarecer diretamente com os participantes esta informação, optou-se por colocar estes dados numa linha diferente.

Podemos verificar que a maioria dos participantes estudou nas décadas de 90 e de 2000 e que mais de metade frequentou o 2º, 3º ciclos e o Ensino Secundário numa escola especializada de música. Mais de dois terços dos participantes estudaram numa escola privada do ensino especializado e mais de metade dos participantes frequentaram o regime supletivo.

Através das respostas foi possível também verificar que nem todos os professores frequentaram o Ensino Secundário, sugerindo que ingressaram no Ensino Superior sem terminar esse nível (num curso de música). Salienta-se, portanto, a desvalorização dos cursos Básicos e Secundários de Música na entrada para o Ensino Superior. Constatou-se também que vários professores tiveram a experiência de estudar em vários regimes de frequência ao longo do seu percurso.

6. Fase 5 – Realização de entrevistas individuais a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música

A Fase 5 do estudo consistiu na realização de seis entrevistas individuais a ex-alunos e de seis entrevistas individuais a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música. O objetivo desta fase era recolher informações sobre: 1. as razões que levaram os alunos a ingressar na escola de música; 2. o grau de satisfação dos ex-alunos relativamente à sua frequência da escola de música e do ensino especializado; 3. as razões para o abandono (quando e porque interromperam os estudos; há quanto tempo queriam interromper, quando desistiram; que ligação mantiveram à música após desistirem dos estudos musicais). Em função da averiguação dessas razões, os ex-alunos e os (ex-) encarregados de educação foram também questionados relativamente a possíveis medidas que possam ser tomadas para prevenir o abandono escolar.

6.1. Instrumentos de recolha de dados – Entrevistas semiestruturadas a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música

Para a recolha de dados da Fase 5 foi preparado um inquérito por entrevista individual realizado presencialmente ou via Zoom a seis ex-alunos do ensino especializado e a seis (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música (Anexo 34 e Anexo 35, pp. 845, 847).

À semelhança dos questionários, a realização de entrevistas tem como propósito principal a recolha de informação através de questões colocadas pelo investigador (Coutinho, 2015, p. 141; Bogdan & Biklen, 2016, p. 98). Por exemplo, a entrevista permite a recolha de informação sobre fenómenos que não puderam ser observados diretamente pela investigadora (Patton, 2002, p. 340; Creswell, 2012, p. 218).

No entanto, em comparação com os questionários, tem algumas vantagens que se consideraram essenciais para a recolha de dados que decorreu nesta fase: envolver a interação entre o investigador e o participante (Crano & Brewer, 2002, p. 223); proporcionar aos participantes a oportunidade de expressarem o seu ponto de vista com profundidade (Cohen et al., 2007, p. 349); possibilitar o pedido de esclarecimentos adicionais (Silverman, 2000, citado por Coutinho, 2015, p. 141).

O inquérito por entrevista da Fase 5 foi apresentado em duas versões/formulários, com ligeiras alterações entre si:

- **Entrevista A.1 (EA.1) –** Entrevista individual de curta duração a ex-alunos que abandonaram o ensino especializado de música nas últimas duas décadas;

- **Entrevista A.2 (EA.2) –** Entrevista individual de curta duração a (ex-)encarregados de educação de alunos que abandonaram o ensino especializado de música nas últimas duas décadas.

6.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Entrevistas semiestruturadas a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música

Nesta fase do estudo optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas. Se, por um lado, possibilitavam a recolha de dados que pudessem ser comparados (Fraenkel et al., 2012; Bogdan & Biklen, 2016, p. 99), por outro lado permitiam que houvesse flexibilidade para alterar a ordem das questões (e, se necessário, para retirar ou acrescentar questões) consoante o decorrer da conversa (Gray, 2004, p. 216; Robson & McCartan, 2016, p. 285).

Os dois guiões das entrevistas foram constituídos por cinco blocos:

- Bloco 1: caracterização do participante e do ambiente musical familiar antes do ex-aluno ingressar na escola de música;

- Bloco 2: razões de ingresso na escola de música, incluindo alguns dados sobre a frequência (momento de acesso, regime de frequência, instrumento estudado, entre outras);

- Bloco 3: descrição da experiência na escola de música, incluindo as razões de permanência na escola e as condições de estudo e de transporte;

- Bloco 4: razões de abandono na escola de música (momento, causas de abandono e sugestões para evitar o abandono no ensino especializado de música);

- Bloco 5: outras informações sobre este tema.

Os guiões das entrevistas A.1. e A.2 eram muito semelhantes e foram validados por três professores especialistas na área, com formação adequada para validação de instrumentos de recolha de dados, por um encarregado de educação de um ex-aluno do ensino especializado de música e pelo seu educando. As sugestões recebidas no processo de validação foram: reduzir alguns tópicos menos importantes e incluir mais questões relacionadas com o regime de frequência (razões para a escolha do regime de frequência, possível relação entre o regime de frequência e a permanência e/ou abandono dos alunos).

6.3. Descrição do processo de recolha de dados – Realização de entrevistas semiestruturadas a ex-alunos e a (ex-) encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música

Em primeiro lugar, foi contactado um conjunto de profissionais do ensino especializado de música que tinham estudado em escolas de natureza diferentes, que tinham trabalhado em variadas escolas do ensino especializado de música e que, portanto, fossem capazes de fornecer: a) contactos de ex-alunos do ensino especializado que tivessem abandonado os estudos musicais sem completar o 8º grau/12º ano nas últimas décadas; b) contactos de (ex-)encarregados de educação de alunos que tivessem abandonado este subsistema de ensino.

Foram contactados nove profissionais (cinco professores do Ensino Superior e seis professores do Ensino Básico e Secundário[212]), no sentido de averiguar se conheciam possíveis ex-alunos ou (ex-)encarregados de educação que coincidissem com os perfis procurados. Foi solicitado que indicassem algumas informações para que, posteriormente, fosse realizada a seleção dos participantes (natureza da escola que os ex-alunos frequentaram, regimes de frequência, grau/ano da desistência, década de frequência do ensino especializado de música e, caso soubessem, o motivo de abandono). Duas professoras do Ensino Superior e cinco professores do Ensino Básico e Secundário conheciam pessoas que se integravam nos perfis apresentados. No entanto, uma vez que alguns perfis ainda não estavam preenchidos foram também contactados alguns alunos do Ensino Superior de cursos de música e ex-

[212] Dois dos professores lecionavam nos três níveis.

alunos de escolas públicas no sentido de solicitar a mesma informação. Três alunos auxiliaram. Recolheu-se uma lista de 26 ex-alunos e de 15 (ex-)encarregados de educação de alunos do ensino especializado de música.

Após a realização da seleção dos participantes, aplicando os critérios que serão descritos no subcapítulo seguinte (relacionados com a natureza da escola frequentada, com os regimes de frequência, com a idade, com o momento de abandono, entre outros), contactaram-se os 12 possíveis participantes (seis ex-alunos e seis [ex-]encarregados de educação) no sentido de: explicar o âmbito do estudo; perguntar se aceitariam colaborar no estudo; averiguar se prefeririam realizar a entrevista presencialmente ou via Zoom e de marcar uma data para a realização da entrevista. As 12 pessoas contactadas aceitaram participar no estudo. Antes da realização da entrevista foi solicitada a leitura e a assinatura do consentimento informado. Onze entrevistas foram realizadas via Zoom e uma foi realizada presencialmente. As entrevistas foram gravadas em formato áudio (entrevista realizada presencialmente) ou vídeo (entrevistas realizadas via Zoom), decorreram entre os dias 19 de julho e 31 de julho de 2024 e tiveram uma duração média de 27 minutos - a entrevista mais curta durou 14 minutos e a mais longa 37 minutos.

As transcrições das entrevistas foram enviadas aos participantes (entre 29 de julho a 4 de agosto de 2024) como forma de garantir a precisão das informações recolhidas (Coutinho, 2015, p. 142). Foi explicado que, tendo em conta a possibilidade referida por alguns autores de os entrevistados não se reverem na transcrição escrita de um discurso oral, necessariamente menos estruturado do que o discurso escrito (e.g., Kvale, 1996, p. 172) e no sentido de facilitar uma leitura fluente e uma validação mais rápida, foram realizados ligeiros ajustes ao discurso oral. No entanto, foi indicado que poderia ser enviada a transcrição *ipsis verbis*, caso o participante sentisse necessidade de realizar essa verificação. Foi pedido aos participantes que enviassem uma versão final com as correções que entendessem necessárias. As respostas dos participantes foram recebidas entre 29 de julho e 9 de setembro de 2024.

6.4. Participantes - Ex-alunos e (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música

Na Fase 5 foi selecionada uma amostra intencional (Patton, 2002, p. 40; Coutinho, 2015, p. 340) de seis ex-alunos e de seis (ex-)encarregados de educação, uma vez que se pretendia recolher um conhecimento profundo sobre casos de abandono escolar em escolas, níveis de ensino e regimes de frequência específicos do ensino especializado de música. Segundo Patton (2002), "a validade, o

significado e os conhecimentos gerados pela investigação qualitativa têm mais a ver com a riqueza de informação dos casos selecionados e com as capacidades de observação/análise do investigador do que com a dimensão da amostra"[213] (p. 245).

Após se ter recolhido a lista de 26 ex-alunos, procedeu-se à seleção dos participantes, a partir dos seguintes critérios: 1. natureza da escola (pública e privada – três ex-alunos de cada) – critério obrigatório; 2. regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo – dois ex-alunos de cada) – critério obrigatório aplicado aos alunos do critério 1; 3. terem mais de 18 anos - critério obrigatório; 4[214]. ciclo em que ocorreu o abandono (deveria ser diversificado) – critério preferencial, não obrigatório; 5. seriam excluídos potenciais participantes que tivessem sido alunos da investigadora; 6. não seriam entrevistados o educando e o respetivo encarregado de educação; 7. seria dada preferência aos encarregados de educação que tivessem tido mais do que um filho a desistir do ensino especializado de música. Nos poucos perfis em que, após a aplicação dos critérios anteriores, havia mais do que uma possibilidade de participante, optou-se por evitar entrevistar participantes com o mesmo motivo de abandono. A partir destes critérios, selecionaram-se seis ex-alunos participantes. Após se ter recolhido a lista de 15 possíveis (ex-)encarregados de educação, aplicaram-se os mesmos critérios para selecionar os seis participantes.

Deste modo, para a seleção dos doze participantes foi utilizada uma amostra não probabilística por conveniência (Coutinho, 2015, p. 95), uma vez que o objetivo não era generalizar a informação recolhida, mas incluir a maior variedade de informação, assim como especificar particularidades de cada contexto (Lincoln & Guba, 1985, p. 201). A Tabela 27 (p. 217) apresenta a distribuição dos ex-alunos entrevistados pela natureza da escola e pelos regimes de frequência.

[213] No original: "The validity, meaningfulness, and insights generated from qualitative inquiry have more to do with the information richness of the cases selected and the observational/analytical capabilities of the researcher than with sample size".

[214] Foi retirado o critério de décadas diversificadas previsto no projeto de investigação, de modo a ser possível estudar com mais detalhe as razões de abandono nos últimos anos.

Tabela 27 Distribuição por natureza da escola e regimes de frequência dos ex-alunos entrevistados (Fase 5)

CÓDIGO	IDADE NO MOMENTO DA ENTREVISTA	NATUREZA DA ESCOLA	REGIMES DE FREQUÊNCIA
Ex1	26	Pública	Integrado (1°, 2° e 3° ciclos – 1° ao 9° ano) Supletivo (Secundário - 10° ano)
Ex2	21	Pública	Frequência supletiva (1° ciclo - 3° ao 4° ano) Articulado (2° e 3° ciclos – 5° ao 9° ano)
Ex3	35	Pública	Supletivo (Secundário - 10° ano)
Ex4	20	Privada	Integrado (1° e 2° ciclos – Pré-escolar ao 5° ano)
Ex5	18	Privada	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1° ciclo – até ao 4° ano) Articulado (2° e 3° ciclos – 5° ao 8° ano)
Ex6	21	Privada	Frequência supletiva (1° ciclo - do 2° ao 4° ano) Articulado (2° e 3° ciclos – do 5° ao 9° ano) Supletivo (Ensino Secundário – do 10° ao 12° ano)

A Tabela 28 (p. 217) apresenta a distribuição dos educandos dos (ex-)encarregados de educação entrevistados pela natureza da escola e pelos regimes de frequência.

Tabela 28 Distribuição por natureza da escola e regimes de frequência dos educandos dos (ex-) encarregados de educação entrevistados (Fase 5)

CÓDIGO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	IDADE	NÚMERO DE FILHOS			NATUREZA DA ESCOLA	CÓDIGO DO EX-ALUNO	REGIMES DE FREQUÊNCIA
		Total	...que frequentaram o ensino especializado de música	...que desistiram			
Ex-Enc_de_ExA	50	2	2	1	Privada Pública (a partir do 3° ano)	ExA	Frequência supletiva (1° ciclo – 1° e 2° ano) Integrado (1° e 2° ciclos – do 3° ano ao 8° ano)
Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD	60	5	5	3	Privada	ExB	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1° ciclo – até ao 4° ano) Supletivo (2° e 3° ciclos – do 5° ano até ao início do Secundário)
					Privada	ExC	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1° ciclo – até ao 4° ano) Supletivo (2° e 3° ciclos – da Pré-Iniciação até ao 9° ano)
					Privada Pública (2° ciclo)	ExD	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1° ciclo - até ao 4° ano) Articulado (2° ciclo – do 5° ao 6° ano)
Ex-Enc_de_ExE	40	3	2	1	Pública	ExE	Frequência supletiva (1° ciclo – do 3° ao 4° ano) Supletivo (2° e 3° ciclos – do 3° ano ao 9° ano)
Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH	64	4	4	3	Privada	ExF	Integrado (1°,2° e 3° ciclo – do Pré-escolar ao 9° ano)
						ExG	Integrado (1°,2° e 3° ciclo – do Pré-escolar ao 9° ano)
						ExH	Integrado (1°,2° e 3° ciclo – do Pré-escolar ao 9° ano)
Ex-Enc_de_ExI_ExJ	65	3	3	2	Privada	ExI	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1° ciclo – até ao 4° ano) Articulado (2° e 3° ciclos – do 5° ao 9° ano) Supletivo (Secundário – 10° ao 11° ano de algumas disciplinas)
						ExJ	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1° ciclo – até 4° ano) Articulado (2° e 3° ciclos – 5° ao 9° ano)
Ex-Enc_de_ExL	47	3	1	1	Privadas (duas escolas)	ExL	Frequência supletiva (1° e 2° ano de Iniciação)

Apesar de terem sido entrevistados 12 participantes, foram recolhidos dados sobre 17 casos de alunos que abandonaram o ensino especializado de música sem terminar o 8° grau/12° ano (7 ex-alunos e 10

ex-alunas). Os ex-alunos ingressaram entre 1992/1993 e 2017/2018 e desistiram entre 2002/2003[215] e 2023/2024. A maioria dos casos estudou na Grande Lisboa (seis escolas diferentes), mas também houve três ex-alunos que estudaram na região Norte (duas escolas), dois no Algarve (uma escola) e um no Algarve e na Grande Lisboa.

7. Fase 6 - Realização de entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música

A Fase 6 consistiu na realização de entrevistas individuais a cinco diretores de escolas com oferta especializada de música do ensino público e do ensino particular e cooperativo[216]. Pretendeu-se recolher dados sobre as razões de ingresso, de permanência e de abandono de alunos do ensino especializado de música. Para além disso, após a análise dos dados resultantes das fases anteriores, pretendeu-se obter a opinião dos diretores das escolas relativamente a alguns dos resultados dessas fases, solicitando a sua reflexão crítica sobre os mesmos. Por fim, os diretores também foram questionados sobre possíveis medidas que possam ser tomadas para prevenir o abandono escolar no ensino especializado de música.

7.1. Instrumentos de recolha de dados – Entrevistas semiestruturadas a diretores de escolas com oferta especializada de música

Para a recolha de dados da Fase 6 foi preparado um inquérito por entrevista individual realizada presencialmente ou via Zoom a cinco diretores de escolas com oferta especializada de música do ensino público e particular e cooperativo – **Entrevista B** (Anexo 36, p. 849).

7.2. Processo de construção dos instrumentos de recolha de dados - Entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música

À semelhança da Fase 5, nesta fase do estudo optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas. O guião da entrevista foi constituído por sete blocos:

- Bloco 1: caracterização dos participantes;

[215] Apesar do intuito ter sido contactar ex-encarregados de educação de alunos que tivessem desistido nos últimos 20 anos, em um dos casos o ex-aluno tinha desistido há 21 anos (caso em que a ex-encarregada de educação partilhou a experiência de mais do que um filho que desistira do ensino especializado de música).

[216] No projeto estava indicado que esta entrevista seria realizada em grupos focais. No entanto, por sugestão dos professores que validaram a entrevista, tendo em conta a extensão do guião, optou-se por realizar entrevistas individuais.

- Bloco 2: razões de ingresso na oferta especializada de música;
- Bloco 3: razões de permanência na oferta especializada de música;
- Bloco 4: razões de abandono na sua escola;
- Bloco 5: razões de abandono na oferta especializada de música no país;
- Bloco 6: medidas para prevenir o abandono;
- Bloco 7: outras informações.

Para efeitos de aprovação do estudo pelas comissões de ética foi preparado um guião base para a recolha de dados da Fase 6 do estudo. No entanto, foi salvaguardado que poderia sofrer alguns ajustes. O guião foi validado por três professores da área da música com formação académica adequada à validação de inquéritos e por uma ex-diretora de uma escola do ensino especializado de música. No processo de validação os professores:

- Sugeriram confirmar se a estrutura é condizente com o modelo de grupo focal, uma vez que sugere a discussão de casos particulares e também porque o guião era muito extenso. Deste modo, a entrevista da Fase 6 foi realizada individualmente.
- Sugeriram acrescentar algumas perguntas para caracterizar a direção da escola: se seria singular ou colegial; se o diretor exerce o cargo a tempo inteiro ou se tem uma componente letiva. Estas sugestões foram integradas no guião.

Após a análise das primeiras fases, foram acrescentadas a este guião perguntas sobre: a missão do ensino especializado, o processo de escolha/atribuição dos instrumentos musicais, o momento em que ocorre mais frequentemente a opção vocacional pela música na sua escola, as razões pelas quais os regimes de frequência têm impacto no abandono (maior taxa de abandono no regime supletivo e menor taxa de abandono no regime articulado); o facto de haver mais abandono (total) nas escolas públicas; as razões para haver no país uma diminuição do abandono ao longo das últimas décadas.

7.3. Descrição do processo de recolha de dados – Realização de entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música

Foram contactados seis diretores telefonicamente e via e-mail a 27 de maio de 2025 no sentido de: explicar o âmbito do estudo; perguntar se aceitariam colaborar no estudo; averiguar se prefeririam realizar a entrevista presencialmente ou via Zoom e marcar uma data para a realização da entrevista. Foram realizados vários contactos nas semanas seguintes para relembrar o convite. Uma vez que dois diretores não responderam, foram contactados mais dois possíveis participantes. Num total de sete pessoas contactadas, contou-se com a colaboração de cinco diretores.

Antes da realização da entrevista foi solicitada a leitura e a assinatura do consentimento informado. Quatro entrevistas foram realizadas via Zoom e uma entrevista foi realizada presencialmente. As entrevistas foram gravadas em formato áudio (entrevista realizada presencialmente) ou vídeo (entrevistas realizadas via Zoom), decorreram entre os dias 16 de junho e 24 de julho de 2025 e tiveram uma duração média de 43 minutos - a entrevista mais curta durou 29 minutos e a mais longa 57 minutos.

À semelhança da Fase 5, as transcrições das entrevistas foram enviadas aos participantes (entre 18 de junho a 25 de julho de 2025) e foi explicado que, tendo em conta a possibilidade (referida por alguns autores) de os entrevistados não se reverem na transcrição escrita de um discurso oral, necessariamente menos estruturado do que o discurso escrito (e.g., Kvale, 1996, p. 172) e no sentido de facilitar uma leitura fluente e uma validação mais rápida, foram realizados ligeiros ajustes ao discurso oral. No entanto, foi indicado que poderia ser enviada a transcrição *ipsis verbis*, caso o participante sentisse necessidade de realizar essa verificação. Foi pedido aos participantes que enviassem uma versão final com as correções que entendessem necessárias. As respostas dos participantes foram recebidas entre 26 de junho e 2 de setembro de 2025.

7.4. Participantes – Diretores de escolas com oferta especializada de música

Na Fase 6 foi selecionada uma amostra intencional (Patton, 2002, p. 40; Coutinho, 2015, p. 340). Foram selecionados por conveniência seis diretores de escolas de tipologias diferentes: um diretor de uma escola do ensino especializado de música pública; uma diretora de um agrupamento de escolas com oferta especializada de música, uma diretora de uma escola não agrupada com oferta especializada de música, um diretor de uma escola do ensino especializado de música particular e cooperativa, um diretor de uma escola profissional de música, um diretor de um colégio com oferta especializada de música.

Não foi possível contar com a colaboração do diretor de um colégio com oferta especializada de música. A Tabela 29 (p. 221) apresenta a caracterização dos participantes da Fase 6.

Tabela 29 Caracterização dos participantes da Fase 6

CÓDIGO	TIPOLOGIA DA ESCOLA	IDADE NO MOMENTO DA ENTREVISTA	FORMAÇÃO	ANO EM QUE ASSUMIU A DIREÇÃO DA ESCOLA/ PRESIDÊNCIA DO CONSELHO EXECUTIVO	CONSTITUIÇÃO DA DIREÇÃO	DEDICAÇÃO À DIREÇÃO DA ESCOLA/ LECIONAÇÃO
E_D_EAE_Publ	Escola do ensino especializado de música pública	42 anos	Licenciatura na área da música 2 Mestrados na área da Música 1 Mestrado em outra área 1 Pós-graduação em outra área	2019	Diretor, Subdiretor, 3 Adjuntos	Total
E_PCE_AGRUP_Publ	Agrupamento de escolas com oferta especializada de música	51 anos	Licenciatura e mestrado em outra área	2019	Diretor Subdiretor 3 Adjuntos 2 Assessores	Encontra-se a lecionar uma turma
E_PCE_NAgrup_Publ	Escola não agrupada com oferta especializada de música	46 anos	Licenciatura em outra área	2020	Presidente 2 Vice-Presidentes 2 Assessoras	Total
E_D_EAE_Priv	Escola do ensino especializado de música particular e cooperativa	55 anos	Licenciaturas na área da música Licenciatura em outra área Mestrado na área da música	2000	Direção colegial (2 pessoas)	Total, mas tem outros compromissos profissionais fora da escola
E_D_PROF_Priv	Escola profissional de música particular e cooperativa	42 anos	Licenciatura em música 2 mestrados na área da música	2022	Diretor Assessores	Total, mas tem outros compromissos profissionais e leciona fora da escola

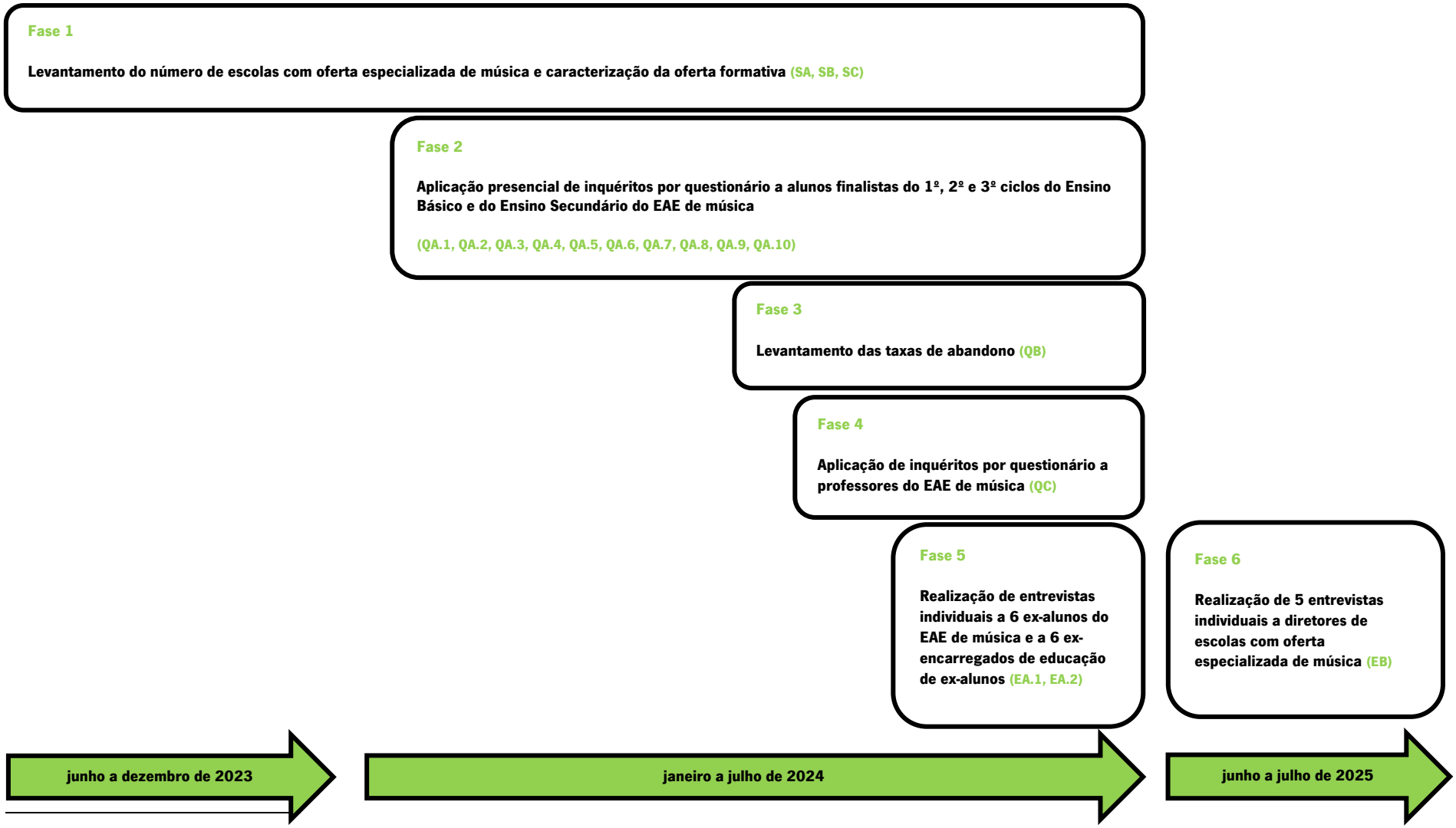
8. Sumário das seis fases de investigação

A Tabela 30 (p. 222) apresenta um resumo dos instrumentos de recolha de dados, dos intervenientes e dos objetivos das várias fases do projeto de investigação. Na Figura 11 (p. 223) é possível consultar um esquema que reflete a ordem cronológica da recolha de dados das várias fases do estudo.

Tabela 30 Fases do projeto de investigação, instrumentos de recolha de dados, intervenientes e objetivos

FASE	INSTRUMENTOS	INTERVENIENTES	NÚMERO RECOLHIDO	LOCAL/MODO	OBJETIVOS
1. Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da sua oferta formativa	**1. *Survey* A (5 min)**	**Diretores** de escolas especializadas de música (públicas e particulares e cooperativas) e de escolas do ensino particular e cooperativo com oferta especializada de música.	A) 137 (132+5) respostas totais; 5 respostas parciais B) 12 respostas totais C) 255 respostas totais; 302 parciais.	Formulário construído no *Microsoft Word* Enviado por e-mail.	1. Levantamento do número de escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música. 2. Caracterização da rede de escolas que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música – verificação de dados previamente consultados em várias bases de dados. 3. Recolha de informações que permitissem confirmar a lista das escolas participantes nas restantes fases do estudo.
	2. *Survey* B (5 min)	Diretores de agrupamentos e de escolas não agrupadas do ensino geral público que ministram cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música.			
	3. *Survey* C (5 min)	Diretores dos agrupamentos e escolas não agrupadas que têm protocolos com escolas do ensino especializado de música para a oferta do regime articulado.			
2. Aplicação presencial de inquéritos por questionário a alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário	**Questionário A.1, A.2, A.3, A.4, A.5, A.6, A.7, A.8, A.9, A.10 (20 min)**	**Crianças e adolescentes** que frequentam o ensino especializado de música (final do 1°, 2°, 3° ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário) de 16 escolas do ensino especializado escolhidas pela sua oferta formativa.	**1006 Questionários**	Formulário construído no *Microsoft Word* Presencial Em papel	1. Levantamento de taxas de abandono. 2. Levantamento das causas de satisfação dos alunos do ensino especializado de música. 3. Levantamento de possíveis causas que possam levar a um abandono futuro.
3. Levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023	**Questionário B (10 min)**	**Diretores** das 157 escolas com oferta especializada de música (11 escolas especializadas de música do ensino público; 11 escolas do ensino geral que ministram cursos do ensino especializado de música; 122 escolas do ensino especializado de música do ensino particular e cooperativo; 8 escolas profissionais de música; 5 escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também têm oferta especializada de música).	**69 Questionários**	Formulário construído no *Microsoft Word* Enviado por e-mail	1. Levantamento do número de alunos inscritos e das taxas de abandono no ano letivo 2022/2023 por regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo) e por níveis de ensino. 2. Levantamento das causas de abandono por níveis.
4. Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música	**Questionário C (15 min):**	**Professores** de música do ensino especializado de música (escolas do ensino público e particular e cooperativo) que estejam a exercer, ou tenham terminado recentemente a sua docência em cursos oficiais (cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música) no Ensino Básico e/ou Secundário.	**399 Questionários**	Inquérito construído e aplicado no *SurveyMonkey* Online Enviado por e-mail	1. Avaliação da perceção dos professores relativamente: às razões de ingresso, de permanência e de abandono dos alunos no ensino especializado de música em Portugal - atualmente e no tempo em que estudavam (Ensino Básico/Secundário). 2. Levantamento de possíveis medidas/iniciativas que possam ser tomadas para prevenir e combater o abandono escolar.
5. Realização de entrevistas a ex-alunos e ex-encarregados de educação	**1. Entrevista A.1 (20 min)**	6 entrevistas individuais a **ex-alunos** do ensino especializado de música (3 do ensino público e 3 do ensino privado; 2 de cada regime) que tenham frequentado este ensino nos últimos 20 anos.	**6 Entrevistas**	Presencial ou via Zoom (entrevistas individuais)	1. Levantamento das razões para o ingresso nas escolas de música. 2. Avaliação do grau de satisfação dos ex-alunos relativamente à sua frequência na escola de música e no ensino especializado de música. 3. Levantamento das causas para o abandono. 4. Levantamento de possíveis medidas/iniciativas que possam ser tomadas para combater o abandono escolar.
	2. Entrevista A.2 (20 min)	6 entrevistas individuais a **(ex-)encarregados de educação** de ex-alunos do ensino especializado de música (3 do ensino público e 3 do ensino privado; 2 de cada regime) que tenham frequentado este ensino nos últimos 20 anos.	**6 Entrevistas**		
6. Realização de entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música	**Entrevista B (30/45 min.)**	5 entrevistas individuais a **Diretores** de escolas com oferta especializada de música (diretor de uma escola do ensino especializado de música pública; diretor de um agrupamento de escolas com oferta especializada de música, diretor de uma escola não agrupada com oferta especializada de música, diretor de uma escola do ensino especializado de música particular e cooperativa, diretor de uma escola profissional de música).	**5 Entrevistas**	Presencial ou via Zoom (entrevistas individuais)	1. Levantamento das razões de ingresso, de permanência e de abandono na sua escola. 2. Levantamento de possíveis medidas/iniciativas que possam ser tomadas para prevenir e combater o abandono escolar. 3. Levantamento da opinião dos diretores sobre alguns dados recolhidos nas fases anteriores do estudo, solicitando a sua reflexão crítica.

Figura 11 Fases do projeto de investigação por ordem cronológica[217]



[217] Na Figura 1: S – Survey; Q – Inquérito por Questionário; E – Inquérito por Entrevista; EAE de música – Ensino Artístico Especializado de Música. A data apresentada na primeira seta corresponde ao início do envio dos *Survey* A, B e C. No entanto, o levantamento do número de escolas iniciou em novembro de 2020.

9. Métodos de análise de dados

Neste estudo recorreu-se à pesquisa arquivística ou documental (Fase 1), à estatística descritiva (Gray, 2004, p. 75; Afonso, 2005, p. 117) para a análise dos dados provenientes dos questionários e à análise de conteúdo (Coutinho, 2015, p. 217) para a análise das entrevistas e das respostas abertas dos questionários.

9.1. Pesquisa arquivística ou documental

A pesquisa arquivística ou documental recorre à informação que pode ser consultada em documentos elaborados anteriormente, com o objetivo de recolher dados que são essenciais para responder às questões de investigação (Afonso, 2005, p. 88).

Neste estudo a pesquisa arquivística ou documental foi usada nos primeiros passos da Fase 1 (levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da sua oferta formativa), nomeadamente no cruzamento da informação presente em vários documentos e bases de dados já mencionados: lista anterior da Agência Nacional para a qualificação e o ensino profissional (ANQEP)[218]; lista de escolas fornecidas pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), lista de escolas artísticas apresentadas nos *sites* do Instituto de Gestão Financeira da Educação (IGeFE)[219] e no Portal da Oferta Formativa[220]; listas de Contratos de Patrocínio de 2018-2024, de 2020-2026, de 2022-2028[221]; listas de escolas publicitadas nos *sites* das associações, como a Ensemble[222]; a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP)[223], a Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes (APROARTE)[224] e a Associação Nacional de Escolas Profissionais/ Escolas

[218] *Site* Indisponível

[219] (IGeFE - Instituto de Gestão Financeira da Educação, s.d.)

[220] (DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência et al., s.d.)

[221] (DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2018a, 2018b, 2020, 2022). Posteriormente foi consultada a lista de Contratos de Patrocínio de 2024-2030 (DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2024b), para ser possível assinalar algumas atualizações que decorreram após a recolha de dados.

[222] (Ensemble, s.d.)

[223] (AEEP - Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, s.d.)

[224] (APROARTE - Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes, s.d.)

Profissionais de Portugal (ANESPO[225]/EPP[226]) e verificação das escolas públicas mencionadas em concursos de pessoal docente e contacto direto com algumas escolas (particularmente as escolas nas quais havia dúvidas). No pré-preenchimento dos *Survey* A, B e C desta fase também foram consultados, sempre que necessário, os projetos educativos, os regulamentos internos das escolas e os preçários de cada escola com oferta especializada de música.

9.2. Estatística descritiva

A estatística descritiva é um conjunto de técnicas que organizam, resumem e providenciam uma visão geral dos dados (Ruane, 2005, p. 179), tendo como objetivo descrevê-los ao invés de os inferir para toda a população (Gray, 2004, p. 75; Cohen et al., 2007, p. 503). Pretende "organizar e descrever os dados de forma clara", "identificar o que é típico e atípico" e "trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões" (Coutinho, 2015, p. 152).

Neste estudo, a estatística descritiva foi predominantemente usada na Fase 3 (levantamento das taxas de abandono do ensino especializado de música), no entanto, também foi usada nas fases 1, 2 e 4. Enquanto na Fase 3 se recorreu às medidas de tendência central (média, mediana e moda) e às medidas de dispersão (valor máximo e mínimo, variância, desvio padrão e amplitude) para a análise das taxas de abandono, nas restantes fases apenas se apresentou a frequência dos dados, tendo sido utilizada uma estatística simples. Os dados foram apresentados através de tabelas, de diversos tipos de gráficos (de barras, de colunas, circulares e de linhas) e de mapas. Os critérios principais que condicionaram a escolha do modo em que seriam apresentados os dados foram a clareza e a coerência.

9.3. Transcrição das entrevistas

Para ser possível avançar com a análise das entrevistas, foi necessário, em primeiro lugar, transcrevê-las. Segundo Kowal e O'Connell (2014) não existe nenhum sistema de transcrição que seja completamente preciso. Todas as transcrições têm o risco de conter alguma parcialidade. No entanto, segundo o autor, "este risco pode ser combatido tomando decisões com base em escolhas fundamentadas em vez de arbitrárias e não refletidas"[227] (pp. 66).

---

[225] (ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais, s.d.)

[226] (Escolas Profissionais de Portugal, s.d.)

[227] No original: "this risk can be countered by making decisions on the basis of reasoned choices rather than arbitrary, non-reflective ones".

Há muitos sistemas de transcrição que variam de acordo com o grau de precisão (Flick, 2014, pp. 397-398). Tal como recomendado por Kvale (1996), as decisões tomadas no processo de transcrição tiveram em conta os objetivos do estudo (pp.170-171). Kowal e O'Connell (2014) alertam para o facto de as transcrições serem uma forma invulgar da utilização da linguagem, sendo caracterizadas pelo desafio de escrever informação transmitida em linguagem oral (p. 69). Deste modo, e uma vez que as transcrições das entrevistas iriam ser lidas pelos participantes no processo da sua validação, emergiu a necessidade de editar o discurso original, de forma que fosse apresentado num estilo de linguagem mais escrito (Kvale, 1996, p. 172). Para garantir a coerência na transcrição das várias entrevistas foram definidas algumas linhas de orientação, com base em recomendações de Flick (2007, pp. 52–53), Kowal e O'Connell (2014, pp. 64-78) e Kvale (1996, pp. 170–172):

- Sempre que necessário, o discurso poderá ser ligeiramente alterado de modo a tornar a informação percetível para o leitor. Todas as alterações realizadas deverão manter o significado do discurso original.

- Não serão transcritas repetições de discurso, nem erros gramaticais. O objetivo não é realizar uma análise psicológica ou sociolinguística que, de acordo com Kvale (1996, p. 171), exigiria uma transcrição detalhada e literal.

- Será omitida toda a informação que torne os participantes facilmente identificáveis.

- Apenas serão registados elementos paralinguísticos (suspiros, risos, pausas), extralinguísticos (comunicação não verbal) e interjeições quando indispensáveis para a compreensão do discurso.

- Serão usados os seguintes símbolos:

    - [texto] – Informação acrescentada para clarificar o discurso

    - ((incomp)) - Secções incompreensíveis na gravação

    - ((texto)) – Transcrição incerta

    - (texto) - Informação não verbal relevante para a compreensão do discurso, ou elementos paralinguísticos

    - (...) - Omissão de interações que ficaram registadas no áudio e que não ocorreram no âmbito da entrevista

- *texto* - Estrangeirismos

9.4. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações (Bardin, 2002, p. 31; Crano & Brewer, 2002, p. 245; Fraenkel et al., 2012, p. 478). Através de procedimentos sistemáticos e objetivos (Bardin, 2002, p. 38; Cohen et al., 2007, p. 475) permite uma análise rigorosa de texto dito ou escrito (Coutinho, 2015, p. 217), tendo em vista a identificação dos principais conceitos ou temas abordados (E. Oliveira et al., 2003, p. 6), a contabilização do número de ocorrências de termos, palavras, frases ou temas numa amostra de fontes (Bell, 2010, p. 107; Coutinho, 2015, p. 217) e a "inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2002, p. 42).

A análise de conteúdo envolve codificar, categorizar, comparar categorias e estabelecer relações entre elas, e tirar conclusões a partir do texto (Cohen et al., 2007, p. 476). No entanto, os procedimentos poderão variar de acordo com os objetivos pretendidos e consoante a comunicação que está a ser analisada (Fraenkel et al., 2012, p. 480). Segundo Bardin (2002, p. 31): "Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento".

A análise de conteúdo poderá ser caracterizada pelo momento em que são criadas as categorias, que têm em vista "fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (Bardin, 2002, p. 119). Por um lado, a análise pode partir de categorias que foram pré-definidas antes da análise – categorias pré-existentes (Cohen et al., 2007, p. 476). Estas categorias, que são, no fundo, unidades de análise, são baseadas em conhecimento anterior, em teorias ou na experiência (Fraenkel et al., 2012, p. 480). Por outro lado, a análise de conteúdo poderá ter um carácter exploratório (Coutinho, 2015, p. 217), resumindo a informação através de categorias que surgem depois da recolha de dados, isto é, através de categorias que emergem dos dados (Wiersma, 1995, citado por Coutinho, 2015, p. 216) – categorias emergentes (Cohen et al., 2007, p. 476).

No caso desta investigação, foram utilizadas ambas estratégias. Nas entrevistas das fases 5 e 6 foram usadas unidades de análise pré-definidas. No entanto, no final desta primeira "categorização" foi confirmado se haveria informação relevante que não estaria ainda coberta por estas unidades de análise.

A análise de conteúdo foi também usada em algumas respostas abertas dos questionários, nomeadamente na Fase 3 (pergunta relativa às razões de abandono na escola do participante) e na Fase 4 ("Indique, para cada ciclo de estudos, a medida que considera que seria mais eficaz na prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música"; "Tem conhecimento de medidas, ou iniciativas que foram tomadas em escolas do ensino especializado de música para combater o abandono escolar?), sendo que, neste caso, as categorias e subcategorias emergiram dos dados.

O conjunto de procedimentos sistemáticos da análise de conteúdo dão segurança ao investigador no processo a percorrer (D. C. Oliveira, 2008, p. 572). No entanto, Mozzato e Grybovski (2011) alertam para o facto de, apesar das regras referidas nas diferentes etapas, a análise de conteúdo não dever ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido:

> Mesmo Bardin (2006) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito o ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais. (p. 736)

Na Fase 5 e na Fase 6 foi utilizado o software *QDA miner lite* para auxiliar o processo da análise de conteúdo. Para auxiliar o processo de análise construíram-se tabelas com as unidades de análise e subunidades de análise que seriam usadas (Fase 5 e Fase 6).

9.4.1. Análise dos inquéritos da Fase 3

No processo de análise dos inquéritos da Fase 3 foi necessário recorrer à análise de conteúdo na pergunta relativa às razões de abandono escolar na escola de cada um dos participantes (Tabela 31, p. 229).

Tabela 31 Análise da pergunta relativa às razões de abandono escolar na escola de cada participante (Fase 3) – categorias e subcategorias emergentes

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
Razões individuais	Opção do aluno (não querer continuar a estudar música) • Não quer continuar a estudar música • Opção vocacional Desempenho considerado insuficiente (falta de aproveitamento) Dificuldade em conciliar os dois estudos (especializado e geral) • Falta de aproveitamento no ensino geral Frequência de outras atividades (preferência por outras atividades, incompatibilidade e/ou sobrecarga horária) Expectativas em relação ao ensino ministrado Fatores psicológicos • Falta de responsabilidade, ou compromisso • Falta de resiliência • Indecisão do aluno Falta de motivação Falta de interesse Adolescência
Influência de família ou amigos	Problemas familiares Falta de acompanhamento familiar Dificuldade dos pais para levar os alunos à escola Fragilidade financeira Mudança de morada/residência Mudança de estabelecimento de ensino Alteração do local de trabalho dos pais Continuidade na turma de origem
Razões escolares	Incompatibilidade de horário Expectativas – Exigência do ensino especializado Empatia com o professor de instrumento
Razões de política educativa ou cultural	Sobrecarga horária Inadequação do currículo às expectativas Falta de financiamento Não frequentam o instrumento desejado por falta de vagas Não ter sequência (a escola não ter a oferta dos níveis seguintes) Exclusão por faltas Dificuldade de transporte

9.4.2. Análise dos inquéritos da Fase 4

No processo de análise dos inquéritos da Fase 4 foi necessário recorrer à análise de conteúdo nas perguntas relativas às medidas de prevenção do abandono escolar nos vários níveis do ensino especializado de música e na pergunta relativa às medidas tomadas pelas direções das escolas para evitar o abandono. As categorias e subcategorias emergiram dos dados e encontram-se listadas na Tabela 32 (p. 229) e na Tabela 33 (p. 230).

Tabela 32 Análise da pergunta relativa às medidas de prevenção do abandono escolar nos vários níveis do EAE de música (Fase 4) – categorias e subcategorias emergentes

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
Medidas políticas e sociais	Rede Acesso Financiamento Reformulação do sistema de ensino Currículo/Plano de estudos • Carga horária Regimes de frequência Papel da tutela Formação de professores AECs Transportes Valorização da área

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
Medidas escolares	Condições laborais Oferta Opções curriculares e educativas • Programa • Repertório • Avaliação • Música de conjunto Escolha do instrumento Condições escolares Horários Ambiente • Integração Corpo docente Questões pedagógicas • Escola • Professor/aluno • Professores • Audições • Projetos • Comunicação com a escola do ensino geral
Medidas familiares	Família/escola Condições de estudo em casa Atividades extracurriculares
Medidas individuais	Estudo Participação em atividades artísticas

Tabela 33 Análise da pergunta relativa às medidas de prevenção do abandono escolar tomadas pelas direções das escolas (Fase 4) – categorias e subcategorias emergentes

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
Medidas políticas	Financiamento Currículo/Plano de estudos Regimes de frequência
Medidas escolares	Vagas Financiamento Oferta Opções curriculares e educativas • Programa • Repertório • Avaliação • Música de Conjunto Escolha do instrumento Condições escolares Horários Questões pedagógicas • Escola • Professor/aluno • Professor • Audições • Iniciativas • Comunicação com a escola do ensino geral Transportes
Medidas familiares	Família/escola

9.4.3. Análise das entrevistas da Fase 5

A Tabela 34 (p. 231) apresenta as unidades e subunidades de análise usadas para o tratamento de dados provenientes das entrevistas da Fase 5. As unidades e subunidades de análise foram pré-estabelecidas a partir do guião das entrevistas.

Tabela 34 Análise das entrevistas da Fase 5 - unidades e subunidades de análise

UNIDADES DE ANÁLISE	SUBUNIDADES DE ANÁLISE
Contacto familiar com a música antes do ingresso do ex-aluno no EAE de música [228]	
Ingresso no EAE de música	Primeira aula de música (idade e contexto) Ingresso na escola especializada de música (idade, nível, ano letivo; escolas frequentadas, regimes de frequência e instrumentos estudados) Razões de ingresso no ensino especializado de música Expectativas à entrada no ensino especializado de música Razões para a escolha dos regimes de frequência Razões para a escolha dos instrumentos estudados Outras atividades extracurriculares frequentadas pelos ex-alunos
Experiência/Permanência no EAE de música	Tempo médio de permanência Experiência no ensino especializado de música • Ambiente da escola de música (incluindo relação com professores e colegas) • Experiência nos regimes de frequência • Experiência nas disciplinas da escola de música (incluindo repertório estudado e apresentações em público) Apoio familiar (incluindo condições de estudo de música em casa e condições de transporte)
	Razões de permanência no ensino especializado de música
Abandono do EAE de música	Momento do abandono (nível e ano letivo) Quem tomou a decisão Rapidez na decisão Razões de abandono do ensino especializado de música • Satisfação atual com a decisão de abandono • Prevalência do abandono na altura em que estudaram • Razões de abandono na altura em que estudaram Sugestões para evitar o abandono no ensino especializado de música
Outras informações relevantes sobre o tema	

9.4.4. Análise das entrevistas da Fase 6

A Tabela 35 (p. 231) apresenta as unidades e subunidades de análise usadas para o tratamento de dados provenientes das entrevistas da Fase 6. As unidades e subunidades de análise foram pré-estabelecidas a partir do guião das entrevistas.

Tabela 35 Análise das entrevistas da Fase 6 - unidades e subunidades de análise

UNIDADES DE ANÁLISE	SUBUNIDADES DE ANÁLISE
Ingresso no ensino especializado de música	Razões de ingresso na escola/agrupamento Natureza e missão do ensino especializado de música e natureza e missão do ensino profissional de música Descrição do processo de admissão Processo de escolha/atribuição dos instrumentos musicais
Permanência no ensino especializado de música	Possíveis razões de permanência na escola/agrupamento Momento em que ocorre mais frequentemente a opção vocacional pela música pelos alunos da sua escola
Abandono da escola	Percentagem aproximada de abandono por ciclo Percentagem aproximada de abandono por regime de frequência Momentos em que o abandono é mais frequente (no final ou a meio de ciclo) Razões para o abandono na sua escola Informação disponível sobre a relação entre os resultados das provas de acesso e o abandono escolar na escola
Abandono na oferta especializada no país	Razão pela qual os regimes de frequência têm impacto no abandono • Vantagens da oferta de vários regimes de frequência pela mesma escola Opinião sobre prevalência de abandono nas escolas públicas Opinião sobre a prevalência do abandono no 10º ano Razões para a diminuição do abandono ao longo das últimas décadas
Medidas para prevenir o abandono	
Outras informações	

[228] Na entrevista esta informação foi recolhida no primeiro bloco, designado caracterização do entrevistado. As restantes informações recolhidas neste bloco foram apresentadas na descrição dos participantes, neste capítulo (Metodologia de investigação).

9.5. Notas sobre a análise das razões de ingresso, de permanência e de abandono

Em várias fases foi necessário analisar as razões de ingresso, de permanência e de abandono do ensino especializado de música em Portugal e enquadrá-las em razões individuais, em influência de família ou de amigos, em razões escolares ou razões políticas, isto é, em categorias correspondentes às realizadas sobre a revisão da literatura para este estudo. Apesar de algumas das razões já estarem, nos questionários, associadas a um título (por exemplo, "Já sabia que queria ser músico" estava enquadrada em "razões individuais"), ressalva-se que algumas das razões poderão estar associados a mais do que uma unidade de análise. Por exemplo, a integração dos alunos poderá estar associada a fatores individuais ou escolares.

10. Validação dos instrumentos de recolha de dados

No processo de validação dos instrumentos de recolha de dados contou-se com a colaboração de seis professores (alguns dos quais também eram diretores, ou ex-diretores de escolas), três alunos, um encarregado de educação e um ex-aluno – Tabela 36 (p. 232).

Tabela 36 Colaboradores na validação dos instrumentos de recolha de dados

FASE DO ESTUDO	PROFESSORES QUE VALIDARAM TODOS OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	COLABORADORES QUE VALIDARAM ALGUNS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
Fase 2 Questionário A destinado a alunos do ensino especializado	Três professores especializados na área da música, com formação académica adequada para a validação de instrumentos de recolha de dados (professor 1, 2 e 3)	Duas alunas do 4º ano do ensino especializado de música (escolas privadas) Uma aluna do 9º ano do ensino profissional de música (escola privada)
Fase 3 Questionário B destinado a diretores de escolas		Professora e ex-diretora de escola especializada de música (professora 4)
Fase 4 Questionário C destinado a professores do ensino especializado		Professora de Instrumento e de Classe de Conjunto (professora 5) Professora de Iniciação Musical, de Formação Musical e de Coro (professora 6)
Fase 5 Entrevista A destinada a ex-alunos e (ex-) encarregados de educação		Encarregado de educação e respetivo educando (escola privada)
Fase 6 Entrevista B destinada a diretores de escolas		Professora e ex-diretora de escola especializada de música (professora 4)

De seguida encontra-se apresentado um pequeno resumo biográfico dos professores intervenientes na validação dos instrumentos de recolha de dados.

- **Professor 1**

Frequentou um Conservatório em Portugal, realizou um Mestrado nos Estados Unidos e concluiu um Doutoramento em Portugal. Foi professor do Ensino Superior em duas instituições. Concilia a carreira performativa com a atividade pedagógica.

- **Professor 2**

Professor Licenciado em Ciências da Educação e Mestre em Educação (Administração Educacional). Exerceu cargos de gestão de topo na escola pública. Proferiu palestras em instituições culturais e educacionais, dinamizou ações de formação para educadores e professores e colaborou em revistas escolares e científicas. É diretor pedagógico de uma Academia de Música desde a sua fundação.

- **Professora 3**

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Música no Brasil. Licenciada em Educação Artística por uma universidade brasileira. Tem experiência como educadora musical em instituições de Educação Infantil, centros de ensino e como tutora virtual no curso de Educação Musical de uma universidade. Participante em projetos de investigação em educação musical. Autora de artigos científicos e comunicações em congressos nacionais e internacionais, e colaborações em livros.

- **Professora 4**

Licenciada em História e Ciências Sociais e Mestre em Organizações Educativas e Administração Educacional. Foi diretora de um Conservatório português. Paralelamente, teve um papel ativo na formação contínua de docentes e não-docentes e responsabilidade de Centros de Formação de professores. É autora e coautora de projetos pedagógicos e comunicações apresentadas em congressos e seminários.

- **Professora 5**

Iniciou os seus estudos musicais numa escola profissional, frequentou uma Licenciatura em Música e um Mestrado em Ensino de Música em Portugal. Ao longo da sua formação frequentou masterclasses e estágios. Foi membro de uma Orquestra. É professora numa Escola Profissional e numa Academia de Música.

- **Professora 6**

Iniciou os seus estudos musicais numa Academia de Música. É licenciada em Direção Coral e Formação Musical e concluiu o Mestrado em Ensino de Música. É professora de Coro, de Iniciação Musical e de Formação Musical numa escola do ensino especializado de música

11. Cuidados éticos

Os instrumentos de recolha de dados e os processos éticos que envolveram o estudo foram aprovados pelo Ministério de Educação através do *site* de Inquéritos em Meio Escolar (processo submetido a 18 de maio de 2023 e aprovado a 7 de junho - Anexo 37, p. 851) e pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (processo submetido a 12 de junho de 2023 e aprovado a 12 de outubro de 2023 - Anexo 38, p. 852)[229].

Na realização deste projeto de investigação tiveram-se em consideração todos os cuidados éticos adequados às Ciências Sociais e Humanas. Tanto a participação nos questionários como nas entrevistas foi livre. Foi distribuído a todos os participantes um consentimento informado, no qual foi reforçado que poderiam desistir da participação do estudo a qualquer momento. No caso das crianças e adolescentes participantes da Fase 2 foi salvaguardada a autorização das direções das escolas e dos encarregados de educação. Foi também assegurado que o questionário tinha uma linguagem percetível e que o investigador ou o professor cooperante explicava o questionário à criança antes do seu preenchimento. No que diz respeito à confidencialidade, foram assegurados os seguintes cuidados:

- Fase 1 – Uma vez que os dados relativos à oferta formativa das escolas são, na sua maioria, públicos e não podem causar qualquer dano às escolas, foi indicado às direções que poderia haver uma associação pontual entre os dados e a própria escola, isto é, não foi dada uma garantia de total confidencialidade. Estas condições foram aceites nos consentimentos informados dos *Surveys.*
- Fase 2 - Os participantes dos questionários (crianças e adolescentes) permaneceram anónimos. Não foi pedida a identificação dos participantes em momento algum do questionário.

[229] A 12 de julho de 2023 foi solicitada a revisão de alguns pontos. Foi enviado um novo documento a 29 de julho de 2023.

- Fase 3 - No processo de levantamento de dados foi pedido o nome das escolas, de modo a facilitar o cruzamento de informação. No entanto, as escolas participantes não foram identificadas no estudo.

- Fase 4 – O inquérito por questionário realizado aos professores permaneceu anónimo. Não foi pedida a identificação do participante em momento algum do questionário.

- Fase 5 – As entrevistas da Fase 5 foram gravadas em formato áudio (entrevistas presenciais) ou vídeo (entrevistas realizadas via Zoom), aspeto que ficou salvaguardado no consentimento informado.

- Fase 6 – Os participantes das entrevistas permaneceram anónimos. Estas entrevistas foram gravadas em vídeo, aspeto que ficou salvaguardado no consentimento informado e no pedido de autorização para gravação.

A maioria das entrevistas foram realizadas na Plataforma Zoom, a qual, de acordo com as suas Garantias de Privacidade "[...] cumpre todas as leis, regras e regulamentos de privacidade aplicáveis nas jurisdições em que opera, inclusive o GDPR [General Data Protection Regulation] e o CCPA [California Consumer Privay Act]"[230].

Nas fases 2, 5 e 6 recorreu-se a consentimentos informados, livres e esclarecidos para participação em investigação, elaborados de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo. Na Fase 2 estes documentos foram assinados pelos diretores de escolas (Anexo 39, p. 853) e pelos encarregados de educação dos alunos participantes (Anexo 40, p. 854), enquanto nas fases 5 e 6 estes documentos foram assinados pelos ex-alunos (Anexo 41, p. 855), (ex-)encarregados de educação (Anexo 42, p. 856) e pelos diretores de escolas especializadas (Anexo 43, p. 857). Foi também pedido aos professores colaboradores da Fase 2 que assinassem uma declaração de confidencialidade (Anexo 44, p. 858)

Nos questionários das fases 1 a 4 recorreu-se a consentimentos informados não assinados dos participantes (todos tiveram acesso às informações na introdução do inquérito e, na primeira pergunta, confirmaram que tinham lido todas as informações e que concordavam participar no estudo).

[230] https://explore.zoom.us/docs/pt-pt/privacy-and-security.html

O acesso aos registos completos das respostas aos questionários foi feito unicamente pela investigadora e pela Professora Orientadora. No caso das entrevistas individuais, os participantes validaram a transcrição da entrevista. As transcrições das entrevistas não foram publicadas na tese na sua totalidade[231], sendo assegurada a garantia de confidencialidade.

Nos casos em que no processo de análise foi necessário referir algum participante, foi utilizado um código - Tabela 37 (p. 236) – conhecido apenas pela investigadora e pela Professora Orientadora. Todos os registos relacionados com os códigos serão destruídos após a defesa da tese, assim como as gravações das entrevistas e as respostas aos questionários.

Tabela 37 Códigos usados para identificar os participantes

FASE	CÓDIGO (exemplos)	SIGNIFICADO	
2	Aluno_IM_4°_1	Alunos que responderam aos questionários da Fase 2	1° ciclo do Ensino Básico do Curso de Iniciação em Música
	Aluno_CBM_6°_1		2° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Música
	Aluno_CBCG_6°_1		2° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Canto Gregoriano
	Aluno_CBM_9°_1		3° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Música
	Aluno_CBCG_9°_1		3° ciclo do Ensino Básico do Curso Básico de Canto Gregoriano
	Aluno_CSM_12°_1		Ensino Secundário do Curso Secundário de Música (alunos das três variantes)
	Aluno_CSC_12°_1		Ensino Secundário do Curso Secundário de Canto
	Aluno_CSCG_12°_1		Ensino Secundário do Curso Secundário de Canto Gregoriano
	Aluno_CSPI_12°_1		Ensino Secundário do Curso Profissional de Instrumentista (de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão, ou de Jazz)
3	Q_Diretor_1	Diretores de escolas com oferta especializada de música que responderam ao questionário da Fase 3	
4	Professor_1	Professores que responderam ao questionário da Fase 4	
5	Ex-Enc_de_ExA	(Ex-)encarregados de educação que responderam à entrevista da Fase 5	
	Ex1	Ex-alunos que responderam à entrevista da Fase 5	
	ExA	Educandos dos (Ex-)encarregados de educação que responderam à entrevista da Fase 5	
6	E_D_EAE_Publ	Diretor de escola do ensino especializado de música pública	
	E_PCE_AGRUP_Publ	Presidente do Conselho Executivo de agrupamento de escolas público com oferta especializada de música	
	E_PCE_NAgrup_Publ	Presidente do Conselho Executivo de escola não agrupada pública com oferta especializada de música	
	E_D_EAE_Priv	Diretor de escola do ensino especializado de música particular e cooperativa	
	E_D_PROF_Priv	Diretor de escola profissional de música do ensino particular e cooperativo	

[231] Recomendação da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas.

CAPÍTULO 4 | ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à análise de dados e à apresentação dos resultados do estudo. Encontra-se organizado em seis fases: 1. levantamento do número de escolas que ofereciam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 e caracterização da sua oferta formativa; 2. aplicação presencial de inquéritos por questionário a alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário de 16 escolas especializadas de música; 3. levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 (aplicação de inquéritos por questionário *online* às direções das escolas com oferta especializada de música); 4. aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música; 5. realização de seis entrevistas individuais a ex-alunos do ensino especializado e de seis entrevistas individuais a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música presencialmente ou via Zoom; 6. realização de cinco entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música realizadas presencialmente ou via Zoom.

1. FASE 1 – Levantamento do número de escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da oferta formativa

A análise da Fase 1 do estudo será dividida em duas secções principais: numa primeira será apresentado o levantamento das escolas que ministravam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 e, numa segunda, será exposta a caracterização da oferta formativa destas escolas (níveis, regimes de frequência e cursos). Uma vez que um dos objetivos desta fase do estudo era obter dados que permitissem auxiliar o processo de seleção das escolas da Fase 2, assim como recolher a lista de escolas às quais se solicitaria os dados relativos às taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 (Fase 3) será dado um destaque à análise da oferta formativa desse ano letivo. No entanto, em casos pontuais serão apresentadas algumas notas com a atualização de alguns dados, a partir de informações públicas consultadas no Contrato de Patrocínio de 2024-2032 e nos *sites* das escolas.

1.1. Levantamento das escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 (Fase 1)

Tendo sido realizado o levantamento das escolas que ministravam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 através do processo de recolha de dados descrito no capítulo da Metodologia, serão apresentadas neste subcapítulo as escolas com oferta especializada públicas e particulares e cooperativas: serão apresentados os seus nomes, a sua organização por tipologia e a sua distribuição geográfica. Da mesma forma, nesta secção serão expostos o número e a distribuição geográfica dos agrupamentos, das escolas não agrupadas e das escolas do ensino particular e cooperativo que colaboram com escolas especializadas de música para a oferta de cursos profissionais de música ou do regime articulado.

1.1.1. Rede pública do ensino especializado de música

Em 2022/2023 a rede de escolas públicas com oferta especializada de música era constituída por 22 escolas que podem ser divididas em dois grupos principais: 11 escolas do ensino especializado de música públicas e 11 escolas que, não sendo especializadas, também tinham a oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou de cursos profissionais de música.

1.1.1.1. Escolas do ensino especializado de música públicas em 2022/2023

As escolas do ensino especializado de música públicas são caracterizadas essencialmente pela oferta de cursos do ensino especializado de música, apesar de, mais recentemente, algumas destas escolas terem começado a integrar na sua oferta formativa outros cursos, como, por exemplo, cursos profissionais.

Atualmente estas escolas podem ser divididas em duas tipologias específicas: conservatórios públicos e conservatórios integrados em Escola Básica Integrada (EBI) e Escola Básica e Secundária (EBS) - Tabela 38 (p. 240). A diferença principal entre as duas tipologias específicas consiste nesta integração de dois conservatórios em escolas do ensino geral (ambos situados na Região Autónoma dos Açores), integração que ocorreu já no século XXI[232].

Tabela 38 Escolas do EAE de música públicas em 2022/2023[233]

TIPOLOGIA ESPECÍFICA	NUTS II e DSR	DISTRITO/ ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
Conservatórios públicos	**NORTE** DSRN	Braga	Cávado	Braga	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Braga
		Porto	A.M. Porto	Porto	Escola Artística do Conservatório de Música do Porto
	CENTRO DSRC	Aveiro	Região de Aveiro	Aveiro	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro
		Coimbra	Região de Coimbra	Coimbra	Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra
	GRANDE LISBOA DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Lisboa	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
					Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa
	ALGARVE DSRAL	Faro	Algarve	Loulé	Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado
	R. A. AÇORES DREAE	S. Miguel	R. A. Açores	Ponta Delgada	Conservatório Regional de Ponta Delgada
	R.A. MADEIRA SRE	Madeira	R. A. Madeira	Funchal	Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode
Conservatórios integrados em EBI e EBS	**R.A. AÇORES** DREAE	Terceira	R. A. Açores	Angra do Heroísmo	EBS Tomás de Borba – Conservatório Regional de Angra do Heroísmo
		Faial		Horta	EBI da Horta – Conservatório Regional da Horta

Salienta-se que, segundo a definição presente na alínea h do artigo 6º do Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho (decreto que estabelece o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores), um conservatório é um

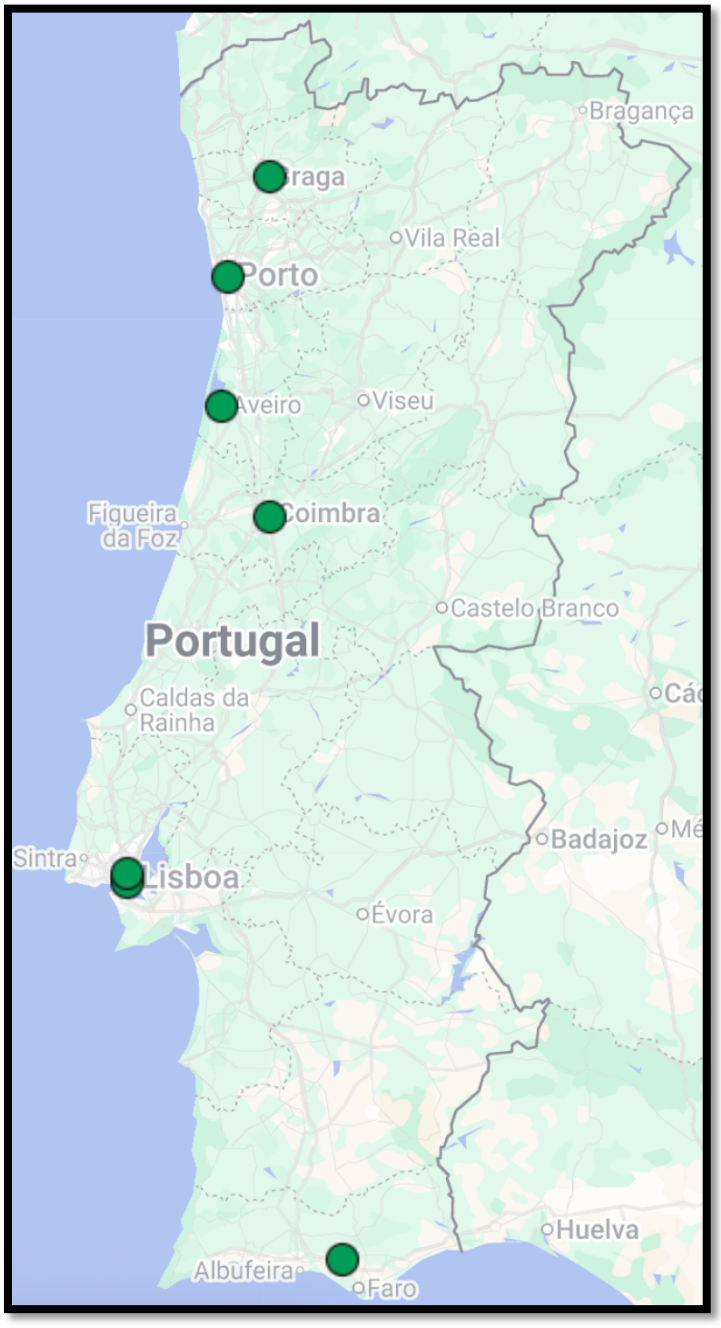
[232] A integração do Conservatório Regional de Angra do Heroísmo na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba aquando da sua inauguração em 2008 teve em conta o que já tinha sido estabelecido no artigo 12º do Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A, de 21 de maio e no Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/A, de 7 de julho. O Conservatório da Horta encontra-se na Escola Básica Integrada da Horta desde 2011 (Decreto Regulamentar Regional n.º 18/2011/A, de 10 de agosto).

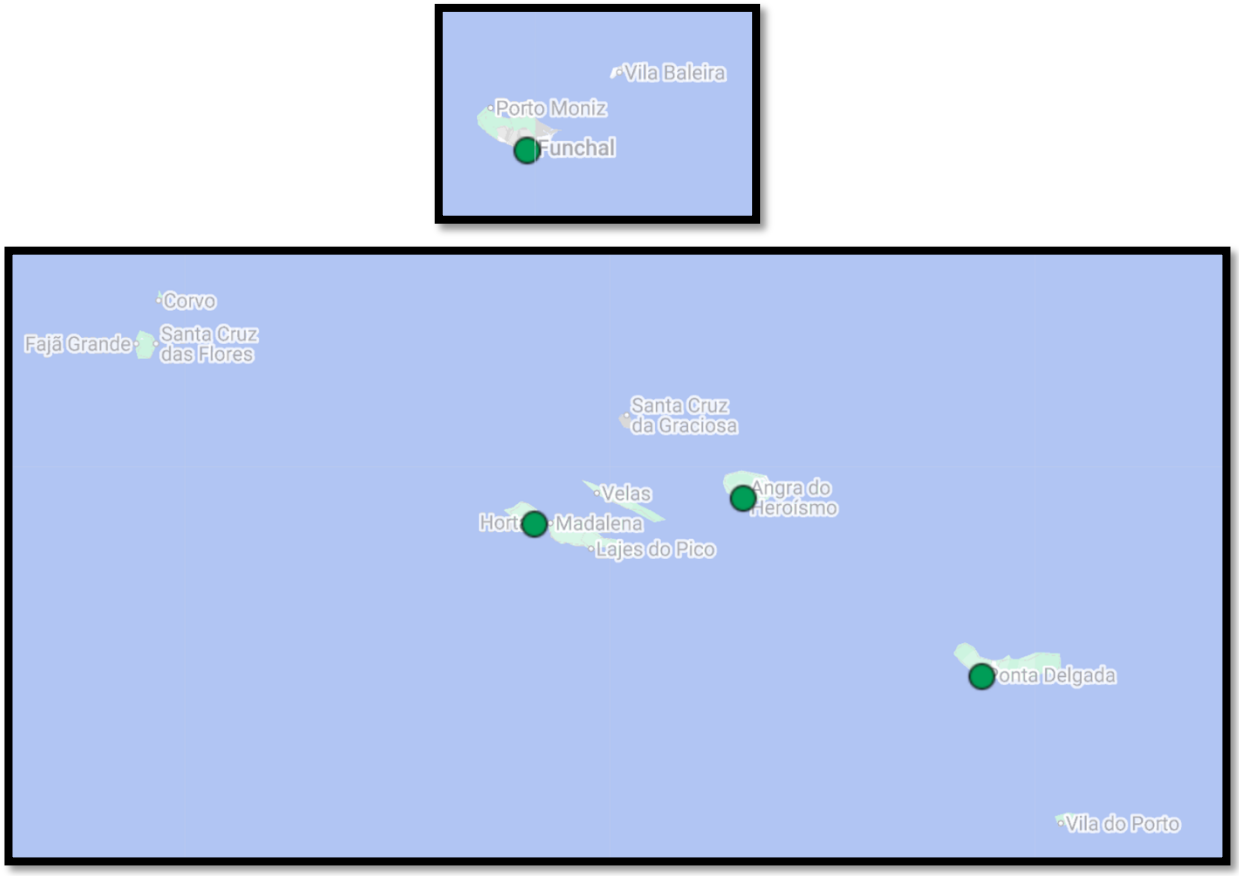
[233] Nesta tabela e na seguinte as siglas significam: DSR – Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; DSRN – Direção de Serviços da Região Norte; DSRC – Direção de Serviços da Região Centro; DSRLVT – Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo; DSRA – Direção de Serviços da Região Alentejo; DSRAL – Direção de Serviços da Região Algarve; DREAE – Direção Regional da Educação e Administração Educativa; SRE – Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia; A.M. – Área Metropolitana; R. A. – Região Autónoma; EBS – Escola Básica e Secundária; EBI – Escola Básica Integrada.

"estabelecimento de ensino, ou secção de uma unidade orgânica do sistema educativo, destinado ao ensino vocacional das artes". Destaca-se ainda que um dos objetivos da agregação do Conservatório da Horta à Escola Básica Integrada da Horta foi "promover uma crescente e eficaz articulação entre níveis e graus de educação e ensino como motor da qualidade educativa que se pretende alcançar" (Decreto Regulamentar Regional n.º 18/2011/A, de 10 de agosto).

A distribuição geográfica das escolas do ensino especializado de música públicas em 2022/2023 pode ser consultada na Figura 12 (p. 241).

Figura 12 Mapa das escolas do EAE de música públicas em 2022/2023





Ressalva-se que atualmente poderíamos acrescentar aos dados de 2022/2023 apresentados na Tabela 38 (p. 240) e na Figura 12 (p. 241) o Conservatório de Vila Real que passou à rede pública em 2024.

1.1.1.2. Polos das escolas do ensino especializado de música públicas em 2022/2023

Cinco dos conservatórios públicos tinham polos em 2022/2023 - Tabela 39 (p. 243). A lista de polos foi parcialmente fornecida pelas Direções de Serviços Regionais; no entanto, a maioria das informações presentes nas tabelas seguintes foram fornecidas pelas direções das escolas e retiradas de *sites* das escolas. Quando questionados se o Ministério da Educação contabilizava o polo como sendo uma escola de música distinta da sede, todos os diretores das escolas públicas responderam negativamente. Dos 21 polos dos conservatórios públicos, oito funcionavam em agrupamentos, ou em escolas não agrupadas. Ressalva-se que a realidade dos polos é heterogénea no que diz respeito não só à sua designação (polos ou núcleos), mas também no que respeita a sua oferta formativa (cursos, regimes de frequência, níveis e disciplinas). A distribuição geográfica das escolas do ensino especializado de música públicas e dos respetivos polos existentes em 2022/2023 pode ser consultada na Figura 13 (p. 245).

Tabela 39 Polos das escolas do EAE de música públicas em 2022/2023 [234]

NUTS II	DISTRITO/ ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	POLO	NOTAS
NORTE	Braga	Cávado	Braga	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Braga)	Agrupamento de Escolas de Maximinos	Funciona no Agrupamento de Escolas de Maximinos
					Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado	Funciona no Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado
CENTRO	Aveiro	Região de Aveiro	Estarreja	Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Aveiro)	Polo de Estarreja	Funciona na antiga Escola Padre Donaciano (atual Ciclo Criativo) do Agrupamento de Escolas de Estarreja[235]
	Castelo Branco	Beira Baixa	Sertã	Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra	Polo da Sertã	Funciona nas instalações da Escola Tecnológica e Profissional da Sertã
	Coimbra	Região de Coimbra	Arganil		Polo de Arganil	Funciona no Agrupamento de Escolas de Arganil, na Escola Básica n.º 2 de Arganil[236]
GRANDE LISBOA	Lisboa	Grande Lisboa	Amadora	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional	Polo da Amadora	Funciona no Agrupamento de Escolas Amadora Oeste, na Escola Secundária Seomara Costa Primo[237]
			Loures		Polo de Loures	
PENÍNSULA DE SETÚBAL	Setúbal	Península de Setúbal	Seixal		Polo do Seixal	
R. A. MADEIRA	Madeira	R. A. Madeira	Calheta	Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode	Núcleo - Calheta [238]	Funciona na Escola Básica e Secundária com Pré-escolar da Calheta[239]
			Câmara de Lobos		Núcleo - Câmara de Lobos	
			Funchal		Polo - Bom Jesus	
					Polo - Levada	
					Polo - São Martinho	Funciona numa das naves da Escola Profissional Francisco Fernandes

[234] Para além dos polos aqui apresentados e que foram confirmados pelos diretores das escolas relativamente ao ano 2022/2023, foi possível constatar a partir do *site* da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra que atualmente poderíamos acrescentar mais um polo a esta lista: Polo Educativo de Miranda do Corvo, inaugurado em agosto de 2023 (Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, s.d.).

[235] (Município de Estarreja, 2017)

[236] (Polo Educativo de Arganil - Conservatório de Música de Coimbra, 2024)

[237] (Agrupamento de Escolas Amadora Oeste, 2021; Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, s.d.)

[238] No caso desta escola, a diferença de designações significa: Polo – número de alunos superior a 100 e oferta do Ensino Secundário; Núcleo – número inferior a 100 alunos.

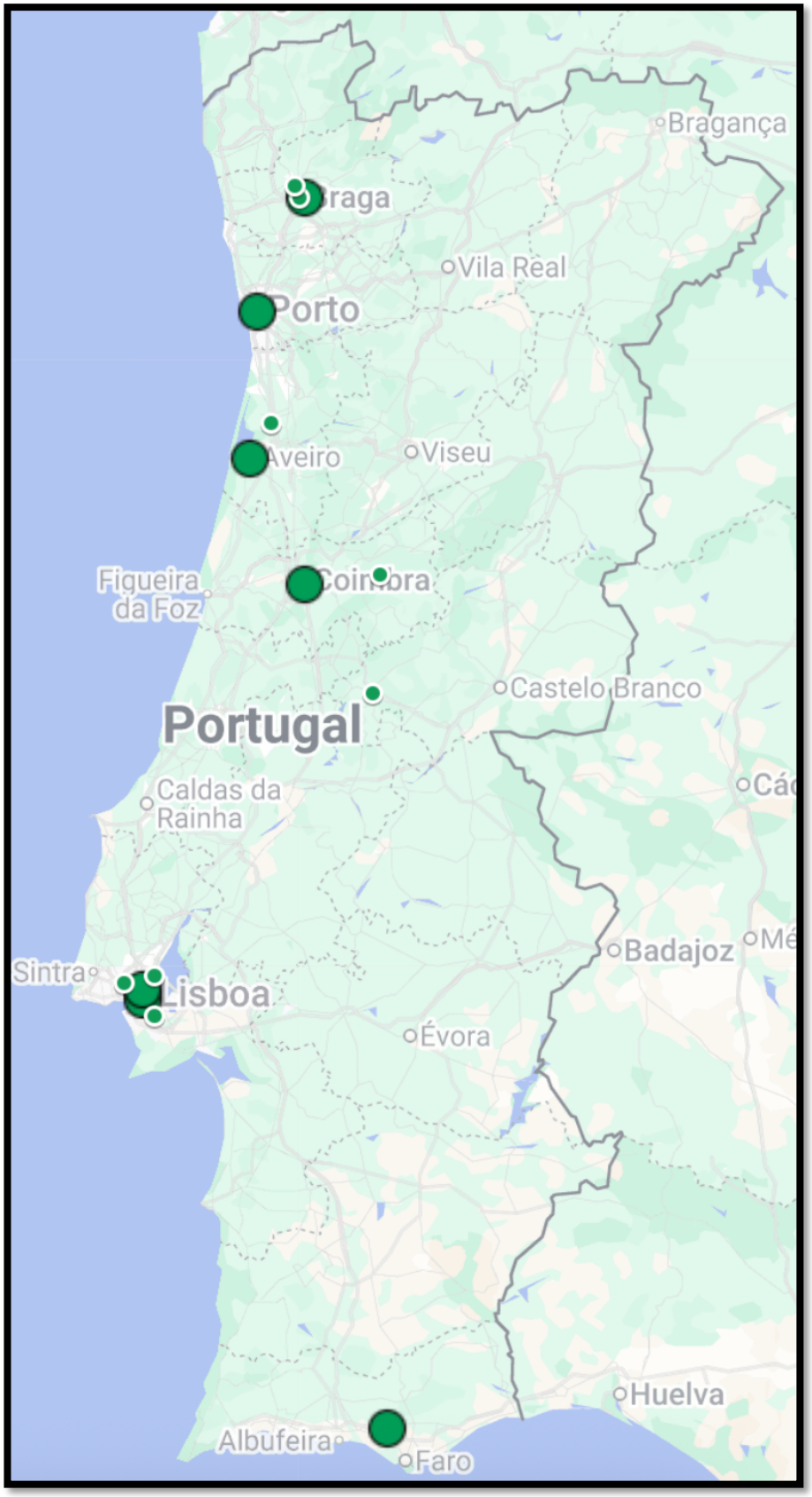
[239] (Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engº Luiz Peter Clode, s.d.)

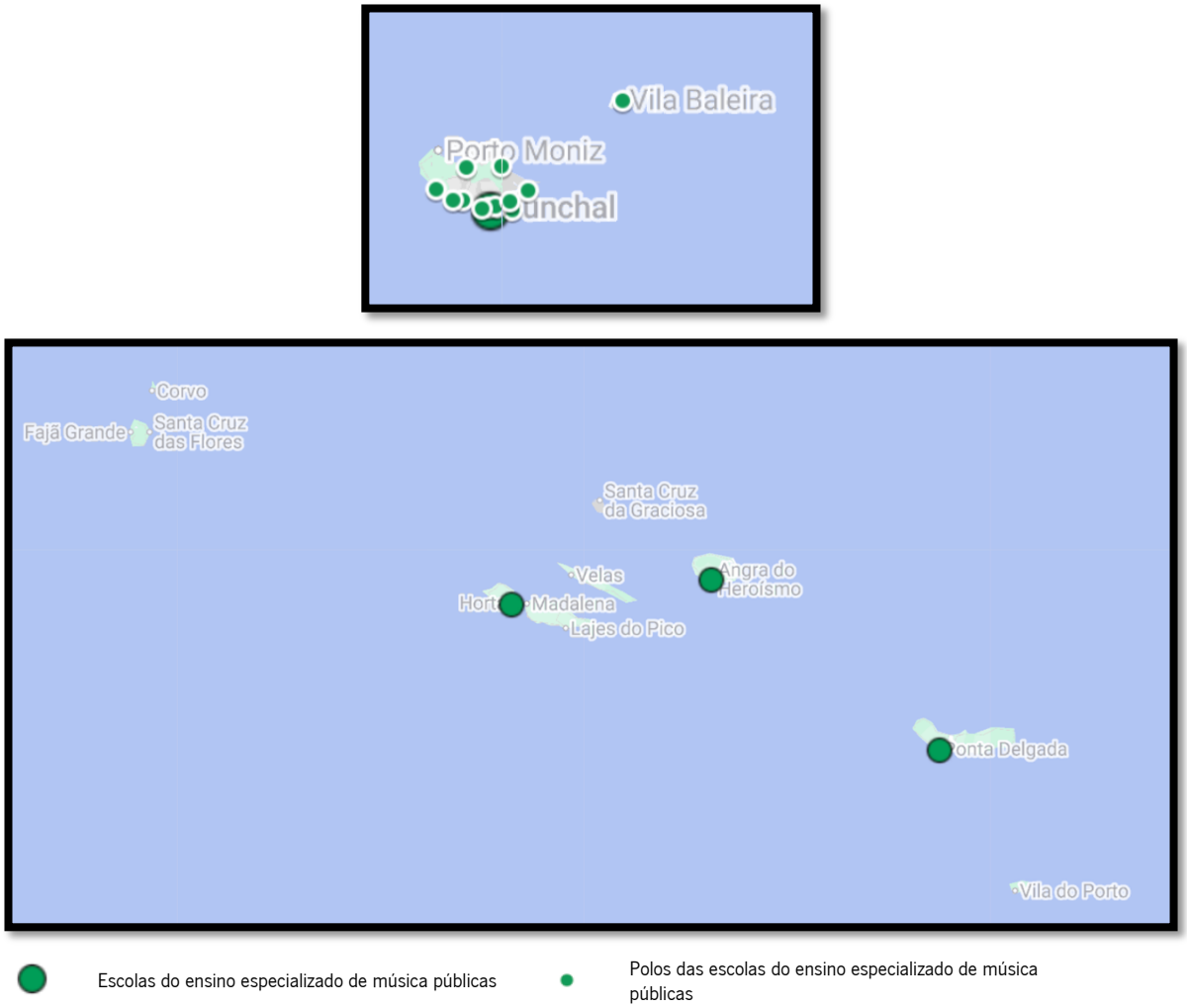
NUTS II	DISTRITO/ ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	POLO	NOTAS
			Machico		Polo - Machico	
			Ponta do Sol		Núcleo - Ponta do Sol	
			Ribeira Brava		Polo - Ribeira Brava	
			Santa Cruz		Núcleo - Caniço	
			Santa Cruz		Núcleo - Camacha	Escola Básica com Pré-escolar e Creche Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior[240]
			Santana		Núcleo - Santana	
			São Vicente		Núcleo - São Vicente	Escola Básica e Secundária Lucinda Andrade[241]
	Porto Santo		Porto Santo		Núcleo - Porto Santo	

[240] (Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engº Luiz Peter Clode, s.d.)

[241] (Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engº Luiz Peter Clode, s.d.)

Figura 13 Mapa das escolas do EAE de música públicas em 2022/2023 e dos respetivos polos





Para além dos polos apresentados, foi inaugurado em agosto de 2023 o Polo de Miranda do Corvo da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, s.d.).

1.1.1.3. Escolas do ensino geral: agrupamentos e escolas não agrupadas com oferta especializada de música em 2022/2023

Para além das 11 escolas do ensino especializado público que existiam em 2022/2023, havia ainda 11 que, não sendo especializadas, também ofereciam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música. Estas escolas podem ser divididas em três categorias:

- Agrupamentos com total autonomia[242] para oferecer cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música (5 agrupamentos) – tipologia de escola que existe desde 2010 (Tabela 40, p. 247);

- Escolas não agrupadas (4 escolas) – escolas que não pertencem a qualquer agrupamento e que ministram cursos do ensino especializado de música sem estabelecer qualquer parceria com escolas especializadas de música, tipologia que existe pelo menos desde 2000[243] (Tabela 41);

- Escolas não agrupadas sob tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) – duas escolas sob tutela do MTSSS que não pertencem a qualquer agrupamento e que ministram cursos do ensino especializado de música desde 2009 sem estabelecer qualquer parceria com escolas especializadas de música (Tabela 41, p. 247).

Tabela 40 Agrupamentos com total autonomia em 2022/2023

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA
OESTE E VALE DO TEJO DSRLVT	Santarém	Médio Tejo	Abrantes	Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes	Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes
GRANDE LISBOA DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Lisboa	Agrupamento de Escolas Luís António Verney	Escola Básica e Secundária Luís António Verney
			Vila Franca de Xira	Agrupamento de Escolas de Vialonga	Escola Básica e Secundária de Vialonga
ALGARVE DSRAL	Faro	Algarve	Portimão	Agrupamento de Escolas de Bemposta	Escola Básica e Secundária da Bemposta
				Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes	Escola Básica Prof. José Buísel

Tabela 41 Escolas não agrupadas com oferta especializada de música em 2022/2023

TIPOLOGIA ESPECÍFICA	NUTS II E DSR	ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
Escolas não agrupadas	**R. A. AÇORES** DREAE	Graciosa	R. A. Açores	Santa Cruz da Graciosa	EBS da Graciosa
		Pico		Lajes do Pico	EBS Lajes do Pico
				São Roque do Pico	EBS de S. Roque do Pico
		Terceira		Praia da Vitória	EBI da Praia da Vitória
Escolas não agrupadas sob tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social	**GRANDE LISBOA** DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Lisboa	Centro de Educação e Desenvolvimento D. Maria Pia
					Centro de Educação e Desenvolvimento Nuno Álvares - Casa Pia de Lisboa

[242] A designação "com autonomia" foi escolhida para diferenciá-los de agrupamentos com oferta de cursos profissionais em parceria com escolas do ensino especializado de música.

[243] Não foi possível apurar a data em que três destas escolas começaram a oferecer cursos do ensino especializado de música.

A Figura 14 (p. 248) apresenta a distribuição das escolas do ensino geral com oferta especializada de música.

Figura 14 Mapa das escolas do ensino geral com oferta especializada de música em 2022/2023

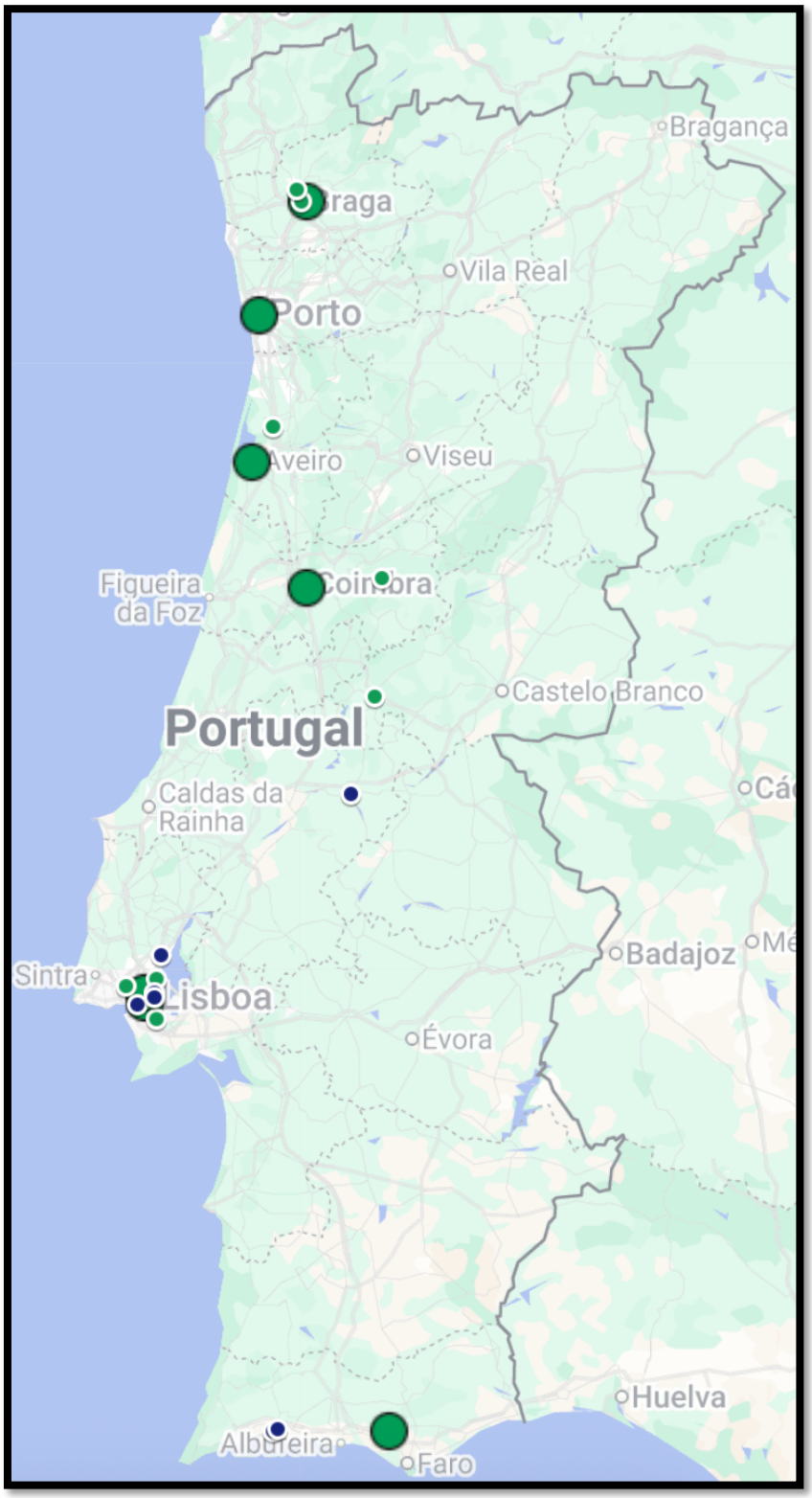


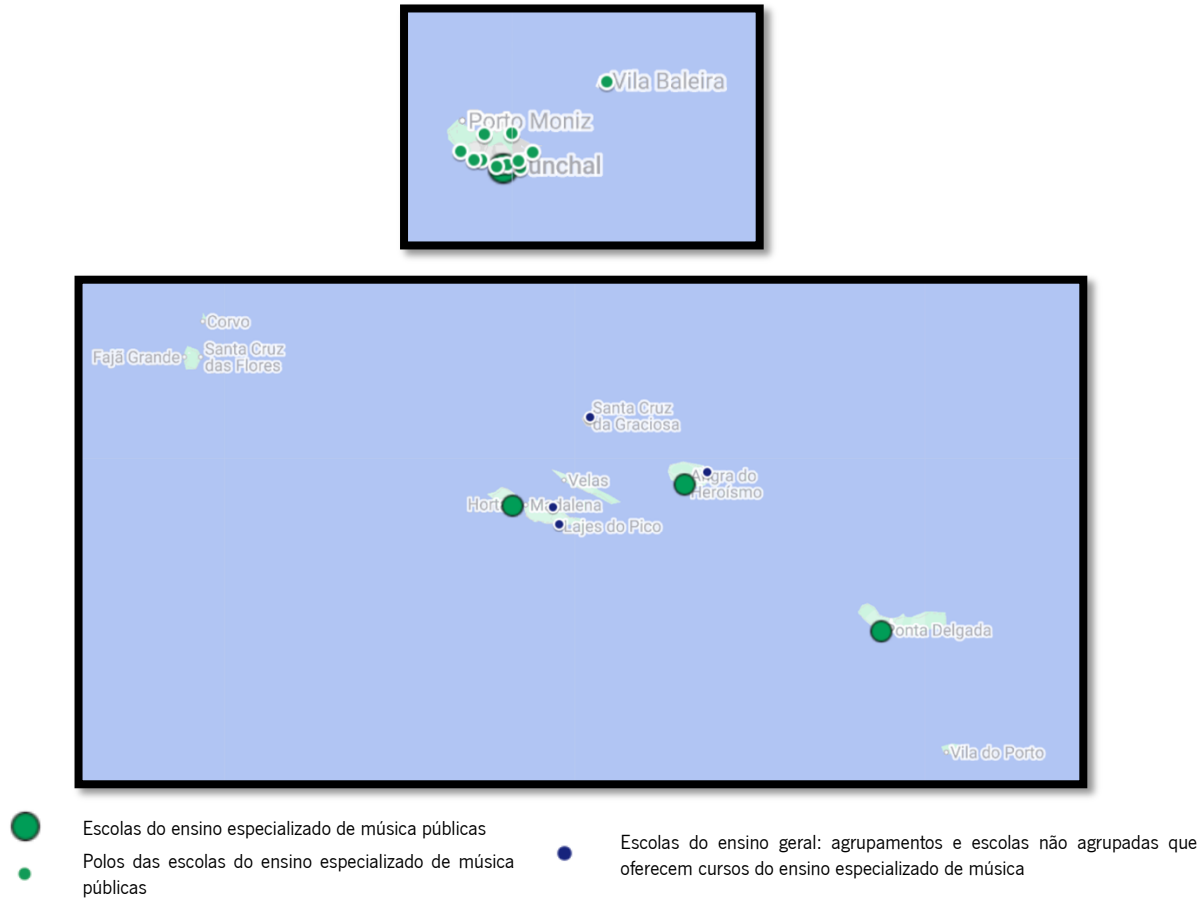


A Figura 15 (p. 250) apresenta a distribuição geográfica das 22 escolas públicas que no ano 2022/2023 ministravam cursos do ensino especializado de música e dos respetivos 21 polos. No que diz respeito à distribuição geográfica das escolas públicas (escolas do ensino especializado de música e escolas do ensino geral) salientam-se as seguintes observações gerais:

- As escolas públicas apenas cobrem uma parte muito reduzida do território nacional, situando-se maioritariamente na zona litoral do país;
- No continente destaca-se uma maior concentração de escolas públicas de várias tipologias no distrito de Lisboa;
- Dois dos polos das escolas públicas e um agrupamento de escolas encontram-se mais afastados da linha litoral, sendo insuficientes para compensar a ausência de oferta pública em vários distritos;
- Apesar da Região Autónoma da Madeira apenas ter uma escola do ensino especializado de música, a sua oferta encontra-se espalhada por duas ilhas através da presença de 13 polos ou núcleos;
- Apesar de, na Região Autónoma dos Açores, a oferta de ensino especializado de música ainda não cobrir todas as ilhas, a Região já conta com sete escolas que ministram o ensino especializado de música (iguala o número de conservatórios públicos do continente em 2022/2023).

Figura 15 **Mapa das escolas públicas (escolas do EAE de música e escolas do ensino geral) com oferta especializada de música em 2022/2023**





1.1.2. Rede privada do ensino especializado de música

No ano letivo 2022/2023 havia 136 escolas privadas com oferta especializada de música: 123 escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas, 8 escolas profissionais e 5 escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também tinham a oferta de cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música.

1.1.2.1. Escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas em 2022/2023

As escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas são escolas caracterizadas pela oferta de cursos do ensino especializado de música, apesar de, mais recentemente e à semelhança das escolas públicas, algumas destas escolas integrarem na sua oferta formativa outros cursos, como, por exemplo, cursos profissionais de música. Em 2022/2023 havia 123 escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas (Tabela 42, p. 252), todas situadas em Portugal Continental[244].

[244] Existem várias escolas de música privadas nas Regiões Autónomas; no entanto, não ministram cursos do ensino especializado de música.

Tabela 42 Escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023[245]

NUTS II E DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
NORTE DSRN	Aveiro	A.M. Porto*	Arouca	Academia de Música de Arouca
			Espinho	Academia de Música de Espinho
			Oliveira de Azeméis	Academia de Música de Oliveira de Azeméis
			Santa Maria da Feira	Academia de Música de Paços de Brandão
				Academia de Música de Santa Maria da Feira
				Conservatório de Música Terras de Santa Maria
			São João da Madeira	Academia de Música de São João da Madeira
			Vale de Cambra	Academia de Música de Vale de Cambra
		Tâmega e Sousa*	Castelo de Paiva	Academia de Música de Castelo de Paiva
	Braga	Ave	Cabeceiras de Basto	Academia de Música de Cabeceiras de Basto
			Fafe	Academia de Música José Atalaya
			Guimarães	Academia de Música Comendador Albano Abreu Coelho Lima[246]
				Conservatório de Guimarães
			Vila Nova de Famalicão	ArtEduca - Conservatório de Música de Vila Nova de Famalicão
			Vizela	Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense
		Cávado	Barcelos	Academia de Música de Viatodos
				Conservatório de Música de Barcelos
			Braga	Conservatório Bomfim
			Esposende	Escola de Música de Esposende
			Vila Verde	Academia de Música de Vila Verde
		Tâmega e Sousa*	Celorico de Basto	Academia de Música de Basto
	Bragança	Terras de Trás-os-Montes	Bragança	Conservatório de Música e Dança de Bragança
	Porto	A.M. Porto*	Gondomar	Conservatório de Música de Gondomar
			Maia	Conservatório de Música da Maia
			Matosinhos	Escola de Música de Leça da Palmeira
				Escola de Música Óscar da Silva
			Paredes	Conservatório de Música de Paredes
			Porto	Academia de Música de Costa Cabral
				Conservatório Vocare – Conservatório de Voz, Comunicação e Artes Performativas do Porto
				Curso de Música Silva Monteiro
				EMARA - Escola de Música
				Escola de Música Guilhermina Suggia
				Pallco, Performing Arts School & Conservatory

[245] Na tabela "*" corresponde às NUTS III que estão presentes em mais do que um distrito.

[246] Apesar desta escola ter autorização para lecionar cursos do ensino especializado de música, concedida através da assinatura de um Alvará, neste momento só tem a oferta de cursos livres.

NUTS II E DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
			Póvoa de Varzim	Escola de Música da Póvoa de Varzim
			Santo Tirso	Centro de Cultura Musical de Caldas da Saúde
			Vila do Conde	Conservatório de Música, Teatro e Dança de Vila do Conde
				Escola de Artes da Vila
			Vila Nova de Gaia	Academia de Música de Vilar do Paraíso
				Conservatório Regional de Gaia
				Escola de Música de Perosinho
				Fórum Cultural de Gulpilhares
		Tâmega e Sousa*	Amarante	Conservatório de Amarante [247]
			Felgueiras	Conservatório de Música de Felgueiras
			Lousada	Conservatório do Vale do Sousa
			Marco de Canaveses	Artâmega - Conservatório de Artes do Marco de Canaveses
	Viana do Castelo	Alto Minho	Arcos de Valdevez	Conservatório de Música e Dança de Arcos de Valdevez
			Caminha	Academia de Música Fernandes Fão
			Monção	Academia Musical de Monção
			Valença	Academia de Música da Fortaleza de Valença
			Viana do Castelo	Academia de Música de Viana do Castelo
	Vila Real	Alto Tâmega e Barroso	Chaves	Academia de Artes de Chaves
		Douro*	Vila Real	Conservatório Regional de Música de Vila Real[248]
	Viseu	Tâmega e Sousa*	Cinfães	Academia d'Artes de Cinfães
		Douro*	Sernancelhe	Conservatório Regional de Música de Ferreirim
CENTRO DSRC	Aveiro	Região de Aveiro	Águeda	Conservatório de Música de Águeda
			Albergaria-a-Velha	Conservatório de Música da Jobra
			Oliveira do Bairro	Escola de Artes da Bairrada
			Ovar	Academia de Música do Orfeão de Ovar
	Castelo Branco	Beira Baixa	Castelo Branco	Conservatório Regional de Castelo Branco
		Beiras e Serra da Estrela*	Belmonte	Escola de Música do Centro de Cultura Pedro Álvares Cabral
			Covilhã	Conservatório Regional de Música da Covilhã
			Fundão	Academia de Música e Dança do Fundão
	Coimbra	Região de Coimbra	Cantanhede	Academia de Música de Cantanhede
			Coimbra	Conservatório Regional de Coimbra
				Escola de Música São Teotónio
			Figueira da Foz	Conservatório de Música David de Sousa
			Penacova	Escola de Artes de Penacova
	Guarda		Guarda	Conservatório de Música de S. José da Guarda

[247] À data era designado Centro Cultural de Amarante – Maria Amélia Laranjeira – Escola de música e Dança. O Conservatório de Amarante é reconhecido como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública.

[248] Passou à rede pública em setembro de 2024 (Universidade FM, 2023).

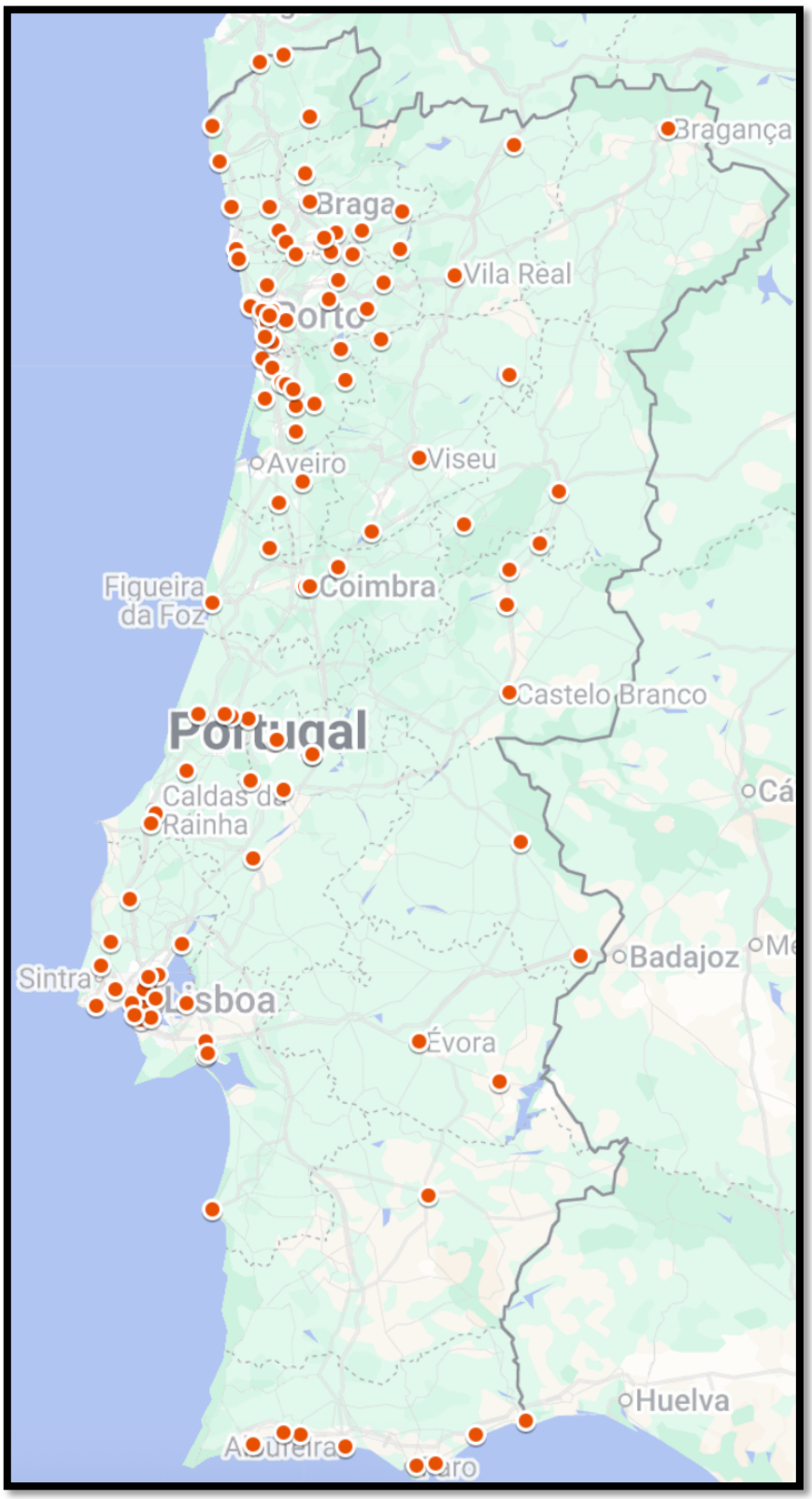
NUTS II E DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
		Beiras e Serra da Estrela*	Seia	Conservatório de Música de Seia – Collegium Musicum
	Leiria	Região de Leiria	Leiria	Conservatório de Música da Caranguejeira
				Escola de Artes SAMP (Sociedade Artística Musical dos Pousos)
				Escola de Música do Orfeão de Leiria
			Marinha Grande	Escola de Artes e Movimento
	Viseu	Viseu Dão Lafões	Santa Comba Dão	Conservatório de Música e Artes do Dão
			Viseu	Conservatório Regional de Música Dr. José de Azeredo Perdigão
OESTE E VALE DO TEJO DRLVT	Leiria	Oeste*	Alcobaça	Academia de Música de Alcobaça
			Caldas da Rainha	Conservatório de Caldas da Rainha
			Óbidos	Academia de Música de Óbidos
	Lisboa	Oeste*	Torres Vedras	Conservatório de Música da Física de Torres Vedras Luís António Maldonado Rodrigues
	Santarém	Lezíria do Tejo	Santarém	Conservatório de Música de Santarém
		Médio Tejo	Alcanena	Conservatório de Música Jaime Chavinha
			Ourém	Conservatório de Música e Artes do Centro
				Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém
			Tomar	Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais
				Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar
			Torres Novas	Conservatório de Música do Choral Phydellius
GRANDE LISBOA DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Cascais	Conservatório de Música de Cascais
			Lisboa	Academia de Amadores de Música
				Academia de Música de Santa Cecília
				Academia Musical dos Amigos das Crianças - Escola de Música Vechi-Costa
				Acordarte - Academia de Música de Lisboa
				Conservatório de Música da Metropolitana
				Escola de Música do Colégio Moderno [249]
				Escola de Música do Conservatório de Lisboa
				Instituto de Música Vitorino Matono
			Loures	Conservatório Artallis
			Mafra	Conservatório de Música de Mafra
			Odivelas	Conservatório de Música D. Dinis
			Oeiras	Escola de Música Nossa Senhora do Cabo
			Sintra	Conservatório de Música de Sintra
				Conservatório de Música Sons e Compassos
			Vila Franca de Xira	Conservatório Regional Silva Marques
PENÍNSULA DE SETÚBAL DSRLVT	Setúbal	Península de Setúbal	Almada	Academia de Música de Almada
				Conservatório de Artes Performativas de Almada
				Conservatório de Música de Almada

[249] Apesar da maioria dos alunos também frequentar o Colégio Moderno "a Escola de Música é uma instituição autónoma, aberta ao exterior, e o número de alunos oriundo de outras escolas não para de crescer" (Escola de Música do Colégio Moderno, s.d.).

NUTS II E DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
			Montijo	Conservatório Regional de Artes do Montijo
			Palmela	Conservatório Regional de Palmela
			Setúbal	Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi
				Conservatório Regional de Setúbal
ALENTEJO DSRA	Beja	Baixo Alentejo	Beja	Conservatório Regional do Baixo Alentejo
	Évora	Alentejo Central	Évora	Conservatório Regional de Évora - Eborae Musica
			Reguengos de Monsaraz	Conservatório Regional do Alto Alentejo
	Portalegre	Alto Alentejo	Elvas	Academia de Música de Elvas - Manuel Rodrigues Coelho
			Portalegre	Escola de Artes do Norte Alentejano
	Setúbal	Alentejo Litoral	Sines	Escola das Artes do Alentejo Litoral
ALGARVE DSRAL	Faro	Algarve	Albufeira	Conservatório de Albufeira
			Faro	Conservatório Regional do Algarve Maria Campina
			Lagoa (Algarve)	Conservatório de Artes de Lagoa
			Lagos	Conservatório de Música e Artes de Lagos
			Olhão	Conservatório de Música de Olhão
			Portimão	Academia de Música de Portimão
			Tavira	Academia de Música de Tavira
			Vila Real de Santo António	Conservatório Regional de Vila Real de Santo António

A distribuição geográfica das escolas do especializado de música particulares e cooperativas existentes em 2022/2023 pode ser consultada na Figura 16 (p. 256).

Figura 16 Mapa das escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023



Salvaguarda-se que, entretanto, uma destas escolas foi tornada pública (Conservatório de Vila Real) e mais cinco escolas começaram a oferecer cursos do ensino artístico especializado - Tabela 43 (p. 257).

Tabela 43 Escolas do EAE de música particulares e cooperativas que integraram a rede após o ano letivo 2022/2023

NUTS II E DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
NORTE DSRN	Bragança	Terras de Trás-os-Montes	Macedo de Cavaleiros	Conservatório Regional de Macedo de Cavaleiros
	Porto	A.M. Porto	Porto	Academia de Artes de Valongo
CENTRO DSRC	Coimbra	Região de Coimbra	Mealhada	Rubato – Academia de Artes
	Leiria	Região de Leiria	Leiria	Academia de Música Sebastião e Melo
GRANDE LISBOA DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Sintra	EMMA – Escola de Música de Monte Abraão

1.1.2.2. Polos das escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas em 2022/2023

Vinte das escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas tinham polos. Alguns destes polos são contabilizados pelo Ministério da Educação como escolas distintas da sede (n=12), enquanto outros não (n=18) A lista de polos foi parcialmente fornecida pelas Direções de Serviços Regionais, no entanto, a maioria das informações relativas ao ano letivo 2022/2023 que constam na Tabela 44 (p. 258) foram fornecidas pelas direções das escolas e retiradas de *sites* das escolas. Dos 30 polos das escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas existentes em 2022/2023, seis funcionavam em agrupamentos, e um numa escola do ensino particular e cooperativo. À semelhança da esfera pública, a realidade dos polos é heterogénea, no que diz respeito não só à sua designação (polos, núcleos, delegações, secções ou extensões), mas também no que respeita a sua oferta formativa (cursos, regimes de frequência, níveis e disciplinas).

Tabela 44 Polos das escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023[250]

NUTS II	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	POLO	NOTAS
NORTE	Viana do Castelo	Alto Minho	Monção	Academia de Música de Viana do Castelo	Extensão de Monção	Funciona no Colégio do Minho
	Viana do Castelo	Alto Minho	Paredes de Coura		Extensão em Paredes de Coura	Funciona no Agrupamento de Escolas de Paredes de Coura
			Caminha	Academia de Música Fernandes Fão	Secção de Caminha	
			Ponte de Lima		Polo de Ponte de Lima	
			Vila Nova de Cerveira		Secção de Vila Nova de Cerveira	Funciona provisoriamente nas Instalações do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira[251]
	Braga	Ave	Vila Nova de Famalicão	Centro de Cultura Musical de Caldas da Saúde	Polo Fundação Castro Alves*	
			Vila Nova de Famalicão		Polo Famalicão*	
			Vieira do Minho	Conservatório de Guimarães	Polo de Vieira do Minho*	
CENTRO	Castelo Branco	Beira Baixa	Idanha-a-Nova	Conservatório Regional de Castelo Branco	Polo de Idanha-a-Nova*	
			Proença-a-Nova		Núcleo em Proença-a-Nova	Funciona no Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova
			Penamacor	Academia de Música e Dança do Fundão	Secção de Penamacor*	
	Viseu	Viseu Dão Lafões	Penalva do Castelo	Conservatório Regional de Música de Ferreirim	Polo de Penalva do Castelo	
			Vouzela	Conservatório de Música da Jobra	Polo de Vouzela*	Funciona na EB1 de Vouzela (Agrupamento de Escolas de Vouzela) e no Cine Teatro João Ribeiro
	Guarda	Beiras e Serra da Estrela	Sabugal	Escola de Música do Centro de Cultura Pedro Álvares Cabral	Polo do Sabugal	
	Leiria	Região de Leiria	Pombal	Conservatório de Música David de Sousa	Polo de Pombal*	
			Batalha	Conservatório de Música e Artes do Centro	Batalha* [252]	
			Porto de Mós		Porto de Mós*	

[250] Na tabela: * - De acordo com os diretores de escolas, o Ministério da Educação contabiliza estes polos como sendo uma escola distinta da sede.

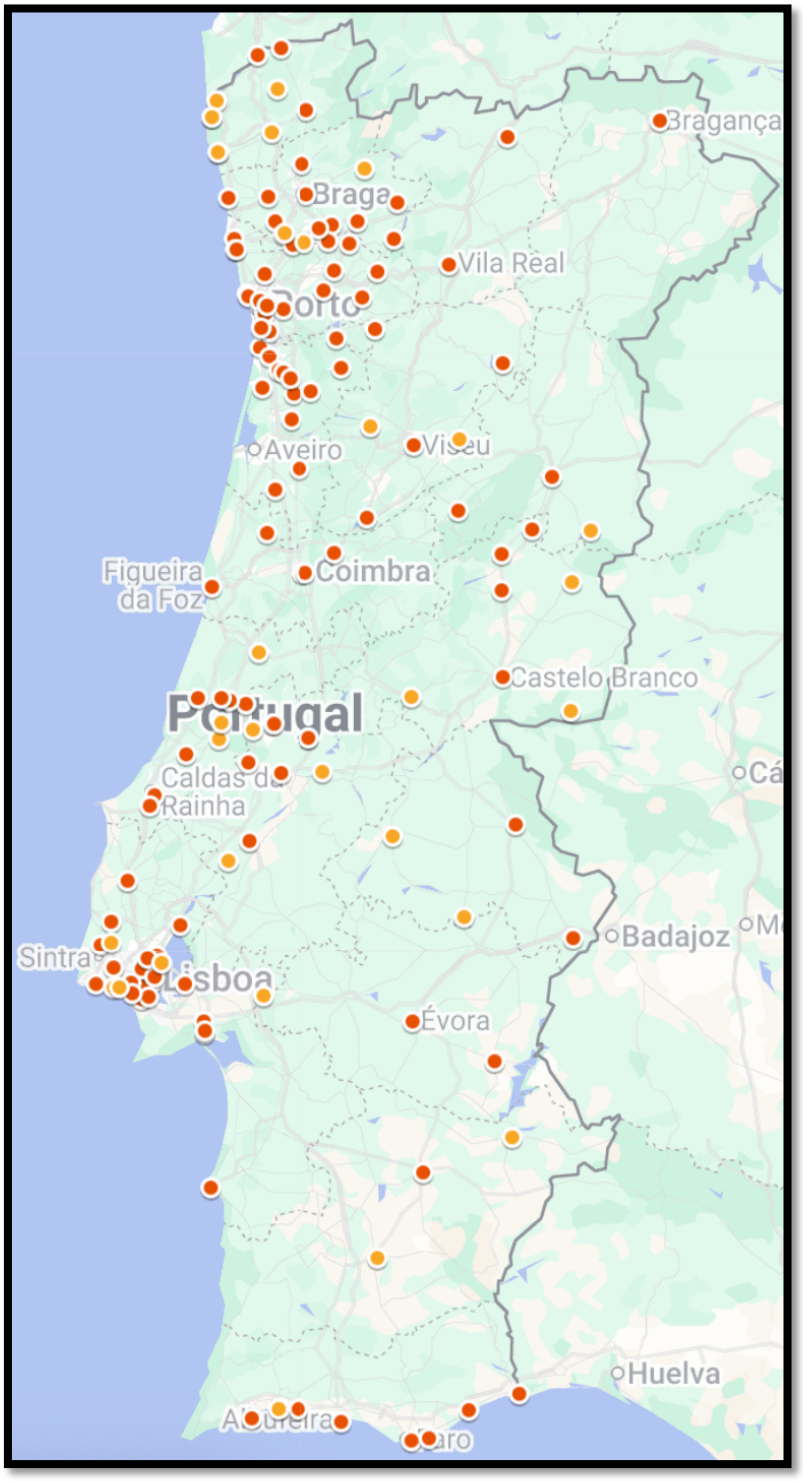
[251] (Academia de Música Fernandes Fão, s.d.)

[252] Segundo os dados recolhidos, "O Ministério da Educação contabiliza o polo como sendo uma escola distinta da sede, pedagogicamente, devendo ter um diretor pedagógico para cada escola, mas, quanto ao financiamento e atribuição de vagas, somente contabiliza uma escola, por ter o mesmo número de contribuinte."

NUTS II	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	POLO	NOTAS
OESTE E VALE DO TEJO	Santarém	Médio Tejo	Ourém		Fátima*	
			Mação	Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar	Secção de Mação	
			Constância	Conservatório de Música do Choral Phydellius	Núcleo Phydellius em Constância – Escola Luís de Camões	Funciona no Agrupamento de Escolas de Constância, na Escola Básica e Secundária Luís de Camões
GRANDE LISBOA	Lisboa	Grande Lisboa	Lisboa	Acordarte - Academia de Música de Lisboa	Parque das Nações*	
			Oeiras		Oeiras*	
				Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	Extensão de Paço de Arcos	
			Sintra	Conservatório de Música de Sintra	Polo de Montelavar	
PENÍNSULA DE SETÚBAL	Setúbal	Península de Setúbal	Montijo	Conservatório Regional de Artes do Montijo	Escola Básica de Pegões	Funciona no Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro, na Escola Básica de Pegões
ALENTEJO	Beja	Baixo Alentejo	Castro Verde	Conservatório Regional do Baixo Alentejo	Secção de Castro Verde	
			Moura		Secção de Moura	
	Portalegre	Alto Alentejo	Ponte de Sor	Escola de Artes do Norte Alentejano	Secção de Ponte de Sor	
			Sousel		Secção de Sousel	
ALGARVE	Faro	Algarve	Portimão	Academia de Música de Portimão	Polo – Casa das Artes em Portimão	

A distribuição geográfica das escolas do especializado de música particulares e cooperativas e dos respetivos polos existentes no ano letivo 2022/2023 pode ser consultada na Figura 17 (p. 260).

Figura 17 Mapa das escolas do EAE de música particulares e cooperativas em 2022/2023 e dos respetivos polos



Escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas

Polos das escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas

Para além dos polos apresentados, em 2024/2025 abriu mais um polo: o Polo Avenida da Academia de Música Luísa Todi (Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi, s.d.).

1.1.2.3. Escolas profissionais de música em 2022/2023

Atualmente existem oito escolas profissionais de música em Portugal, todas privadas – Tabela 45 (p. 261). Apesar de existirem escolas do ensino especializado de música que também ministram cursos profissionais, as escolas profissionais de música não ministram, segundo a legislação, "cursos artísticos especializados de música".

Tabela 45 Escolas profissionais de música em 2022/2023

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
NORTE DSRN	Aveiro	A.M. Porto	Espinho	Escola Profissional de Música de Espinho
	Braga	Ave	Vila Nova de Famalicão	Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE
	Bragança	Terras de Trás-os-Montes	Mirandela	Escola Profissional de Arte de Mirandela – ESPROARTE
	Viana do Castelo	Alto Minho	Viana do Castelo	Escola Profissional Artística do Alto Minho – ARTEAM
CENTRO DSRC	Aveiro	Região de Aveiro	Albergaria-a-Velha	ART´J - Escola profissional de Artes Performativas da Jobra
	Castelo Branco	Beira Baixa	Castelo Branco	Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco
		Beiras e Serra da Estrela	Covilhã	Escola Profissional de Artes da Beira Interior
GRANDE LISBOA DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Lisboa	Escola Profissional da Metropolitana

A Escola Profissional Artística do Vale do Ave tem um Polo em Santo Tirso - Tabela 46 (p. 261).

Tabela 46 Polo de escola profissional de música em 2022/2023

NUTS II	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	POLO
NORTE	Porto	A.M. Porto	Santo Tirso	Escola Profissional Artística do Vale do Ave - ARTAVE	Delegação (Santo Tirso)

A distribuição geográfica das escolas profissionais de música de 2022/2023 e do respetivo polo pode ser consultada na Figura 18 (p. 262).

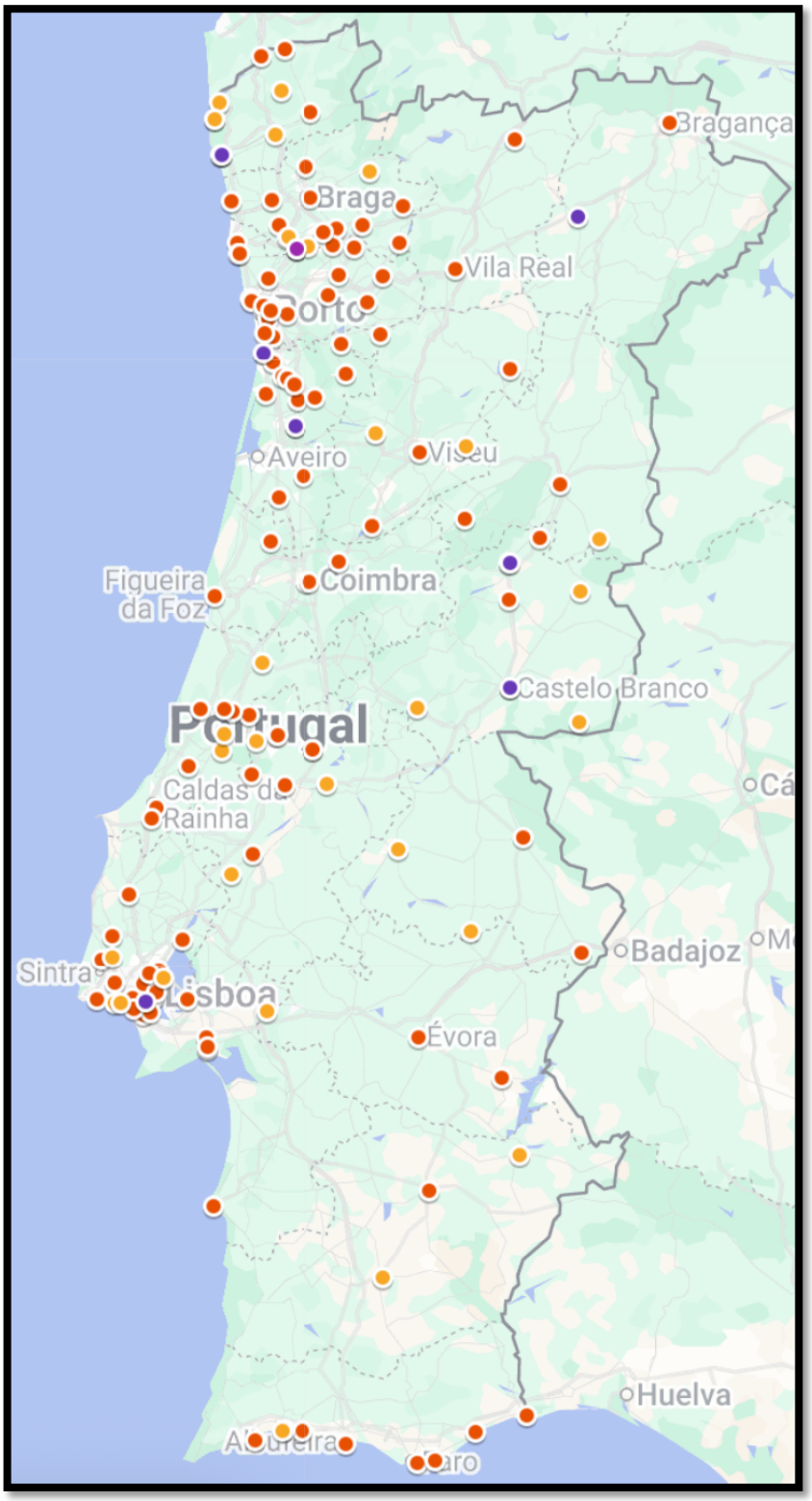
Podemos observar que a maioria das escolas profissionais se situa na zona Norte (4) e Centro (3). Há apenas uma escola profissional de música na zona de Lisboa. Não há nenhuma escola profissional de música no Alentejo, no Algarve e nas Regiões Autónomas.

Figura 18 Mapa das escolas profissionais de música em 2022/2023



A distribuição geográfica escolas especializadas de música particulares e cooperativas e dos respetivos polos existentes em 2022/2023 pode ser consultada na Figura 19 (p. 263).

Figura 19 **Mapa das escolas especializadas de música particulares e cooperativas (escolas do EAE de música e escolas profissionais de música) em 2022/2023 e dos respetivos polos**



1.1.2.4. Outras escolas do ensino particular e cooperativo que ofereciam cursos do ensino artístico especializado de música ou cursos profissionais de música em 2022/2023

Para além das escolas do ensino especializado de música da rede particular e cooperativa e das escolas profissionais de música, nos últimos anos surgiu uma nova tipologia de escola: estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, oferecem cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música (Tabela 47, p. 264). É o caso de três colégios da região norte que oferecem regime integrado (pelo menos desde 2014)[253], de uma escola do ensino especializado de dança com cursos artísticos especializados de música (desde 2021[254]) e de uma escola profissional de outra área que também oferece cursos profissionais de música (desde 2008).

Tabela 47 Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também ofereciam cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música em 2022/2023

TIPOLOGIA ESPECÍFICA	NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
Estabelecimentos do ensino particular e cooperativo (colégios) com oferta de regime integrado	**NORTE** DSRN	Braga	Cávado	Braga	Colégio Alfacoop
				Barcelos	Colégio Didálvi
		Porto	A.M. Porto	Valongo	Colégio de Ermesinde - Escola Católica
Escola do ensino especializado de dança com oferta de cursos do ensino especializado de música				Vila Nova de Gaia	Escola de Dança Ginasiano
Escola profissional de outras áreas com oferta de cursos profissionais de música	**CENTRO**	Guarda	Beiras e Serra da Estrela	Seia	Escola Profissional da Serra da Estrela - EPSE

A distribuição geográfica das escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também ofereciam cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música pode ser consultada na Figura 20 (p. 265).

[253] Não foi possível apurar a data em que esta oferta iniciou em todos os colégios.

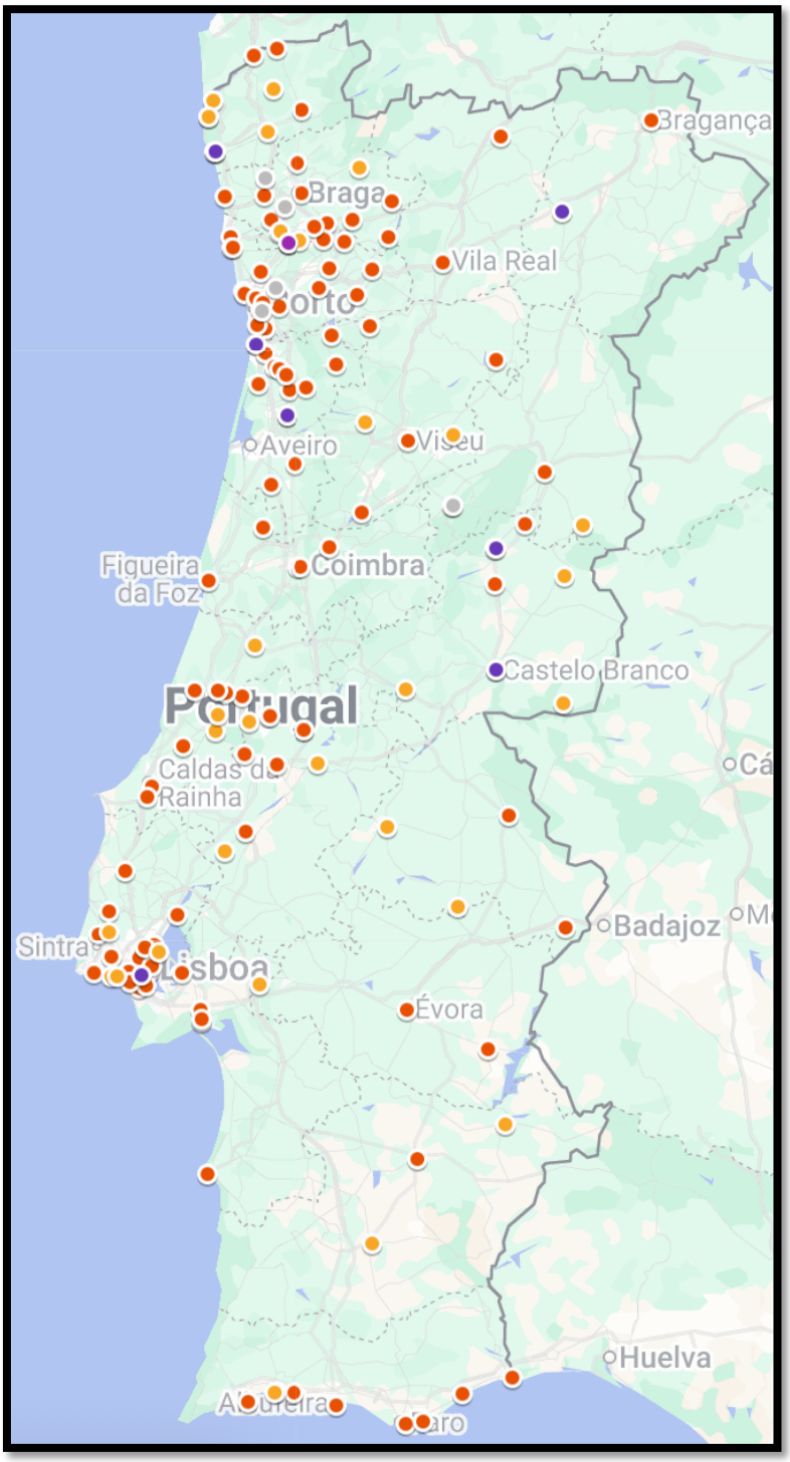
[254] Apesar da Escola de Dança Ginasiano ser reconhecida pelo Ministério da Educação desde 1987, só em 2021 é que iniciou a oferta de cursos artísticos especializados de música.

Figura 20 **Mapa das escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também ofereciam cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música em 2022/2023**



A distribuição geográfica das 136 escolas do ensino particular e cooperativo que ofereciam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 (escolas do ensino especializado de música, escolas profissionais de música e outras escolas do ensino particular e cooperativo com oferta especializada de música) pode ser consultada na Figura 21 (p. 266).

Figura 21 **Mapa das escolas particulares e cooperativas (escolas do EAE de música, escolas profissionais de música e outras escolas do ensino particular e cooperativo) com oferta especializada de música em 2022/2023 e dos respetivos polos**



- Escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas
- Escolas profissionais de música
- Polos das escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas
- Polo de escola profissional de música
- Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também ofereciam cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música

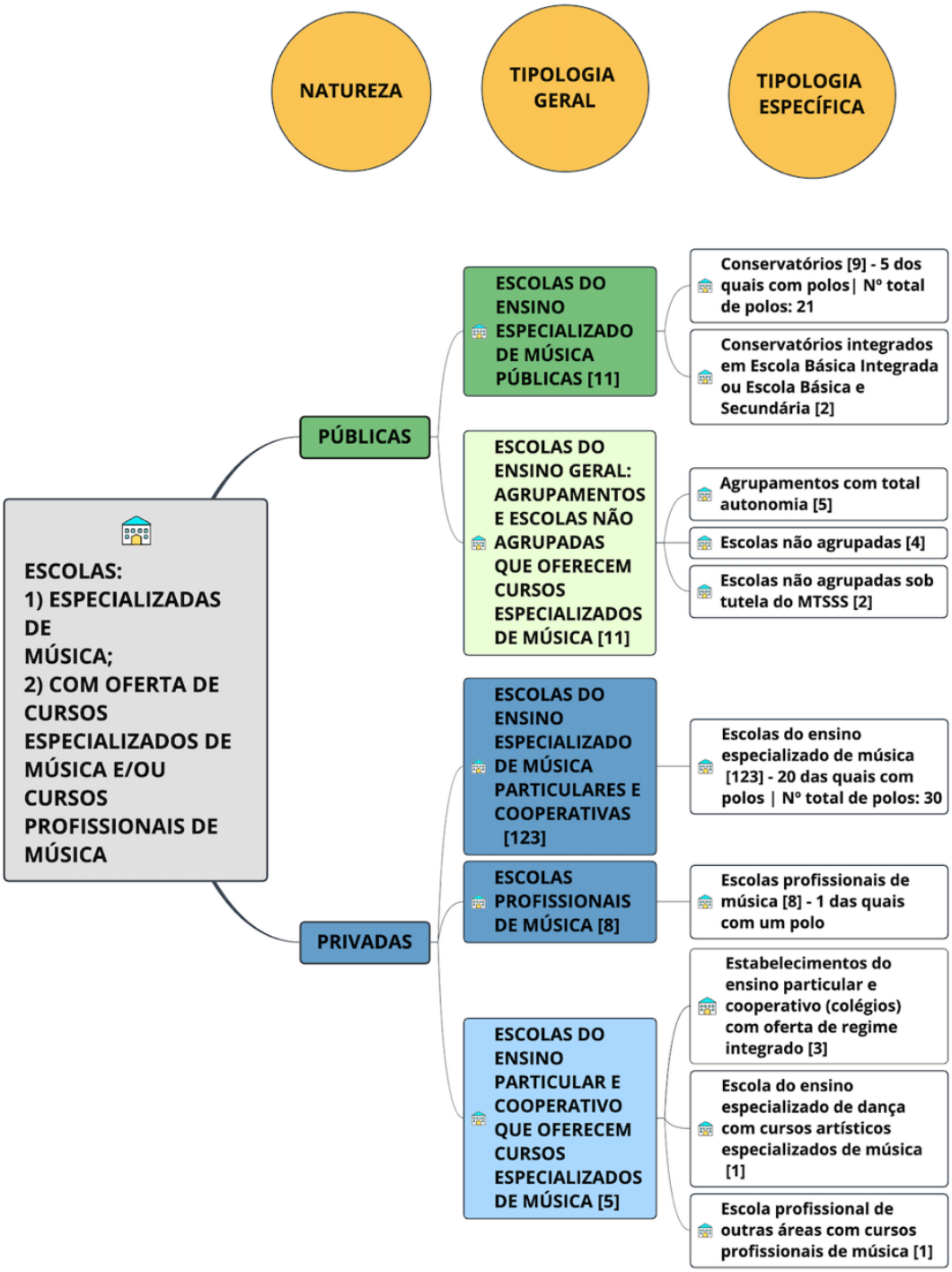
No que diz respeito à distribuição geográfica das escolas privadas (escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas, escolas profissionais de música e outras escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também têm a oferta de cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música) salientam-se as seguintes observações:

- O número de escolas privadas com oferta especializada de música é muito superior ao número de escolas públicas, estando presentes em mais distritos e NUTS III;
- Todas as escolas do ensino particular e cooperativo se encontram no continente;
- Apesar de haver um maior número de escolas situadas no litoral, também há escolas privadas situadas no interior do país;
- A maioria das escolas profissionais situa-se na zona Norte (n=4) e Centro (n=3). Apenas há uma escola profissional de música na zona de Lisboa e não há nenhuma no Sul do país, nem nas ilhas.
- As escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também oferecem cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música também se encontram na zona Norte (n=4) e Centro (n=1).
- O número de escolas da rede particular e cooperativa com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou de cursos profissionais de música (n=136) era, em 2022/2023, seis vezes superior ao número de escolas públicas com a mesma oferta (n=22).

1.1.3. Síntese das tipologias de escolas que ofereciam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023

A grande complexidade de tipologias de escolas que ofereciam ensino especializado de música em Portugal em 2022/2023 pode sintetizar-se na Figura 22 (p. 268).

Figura 22 Tipologias de escolas em 2022/2023[255]



[255] A atualização destes dados realizada em 2024 poderá ser consultada no Anexo 45 (p. 859). Optou-se por apresentar nesta secção o número de escolas do ano letivo 2022/2023, uma vez que a caracterização da oferta especializada de música deste ano letivo foi o foco desta fase do estudo e uma vez que estes dados irão auxiliar a compreensão dos resultados da Fase 3 do estudo (recolha das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023).

Num primeiro plano observa-se a separação entre escolas pela sua natureza pública e privada, sobressaindo uma clara discrepância entre o número de escolas das duas naturezas – 22 escolas públicas e 136 escolas privadas.

Em segundo lugar, distinguem-se as escolas do ensino especializado de música (134 escolas - 11 públicas e 123 privadas) e escolas profissionais de música (8) das escolas que, não pertencendo a nenhuma destas categorias, também oferecem cursos do ensino especializado de música a e/ou cursos profissionais de música (11 públicas e 5 privadas) - esta distinção é salientada na Figura 22 (p. 268) com o contraste entre cores escuras e claras. Apesar de existirem mais escolas do ensino especializado de música na rede privada, há mais escolas do ensino público que, não sendo especializadas, também oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais. Num terceiro plano, as escolas foram organizadas por tipologias específicas.

1.1.4. Síntese da distribuição geográfica das escolas que ministravam cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 por tipologia

Podemos consultar a distribuição geográfica das escolas que ministravam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música em 2022/2023 por tipologia na Tabela 48 (distribuição por NUTS II e III, p. 271), na Tabela 49 (distribuição por distrito, p. 272) e na Figura 23 (p. 273), (distribuição geográfica em mapa).

No que diz respeito à distribuição geográfica das escolas públicas por NUTS II, NUTS III e por distritos (escolas do ensino especializado de música públicas, respetivos polos e escolas do ensino geral que oferecem cursos do ensino especializado de música), podemos constatar que estavam presentes em:

- 8 das 9 NUTS II (não estão presentes na região Alentejo);
- 9 dos 18 distritos de Portugal continental (não estavam presentes nos distritos de Beja, Bragança, Évora, Guarda, Leiria, Portalegre, Viana do Castelo, Vila Real[256], Viseu);

[256] O Conservatório Regional de Vila Real passou a escola pública em setembro de 2024 (Universidade FM, 2023).

- nas ilhas do Arquipélago da Madeira e em 5 das 9 ilhas do Arquipélago dos Açores (não estavam presentes no Corvo, Flores, São Jorge, Santa Maria)[257];

- 11 das 26 NUTS III (não havia escolas públicas no Alto Minho, Ave, Alto Tâmega e Barroso, Tâmega e Sousa, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Beiras e Serra da Estrela, Oeste, Lezíria do Tejo, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo, Alto Alentejo, Alentejo Central).

Por sua vez, as escolas privadas apresentavam pelo menos duas escolas por distrito e uma por NUTS III, não estando presentes nas ilhas.

[257] Apesar de ainda não haver escolas nestas ilhas, podemos ler na Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 32/2022/A de 6 de outubro, que "Tendo em vista a promoção da igualdade de oportunidades e a promoção de uma educação de qualidade, importa, pois, alargar gradualmente esse ensino às ilhas sem qualquer tipo de oferta de ensino artístico especializado, promovendo a coesão regional". Deste modo a Assembleia Legislativa recomendou ao Governo Regional dos Açores que "promova, até ao final da legislatura, o alargamento do ensino artístico especializado na área da música, dirigido aos alunos do ensino básico, a todas as ilhas dos Açores que ainda não o possuam".

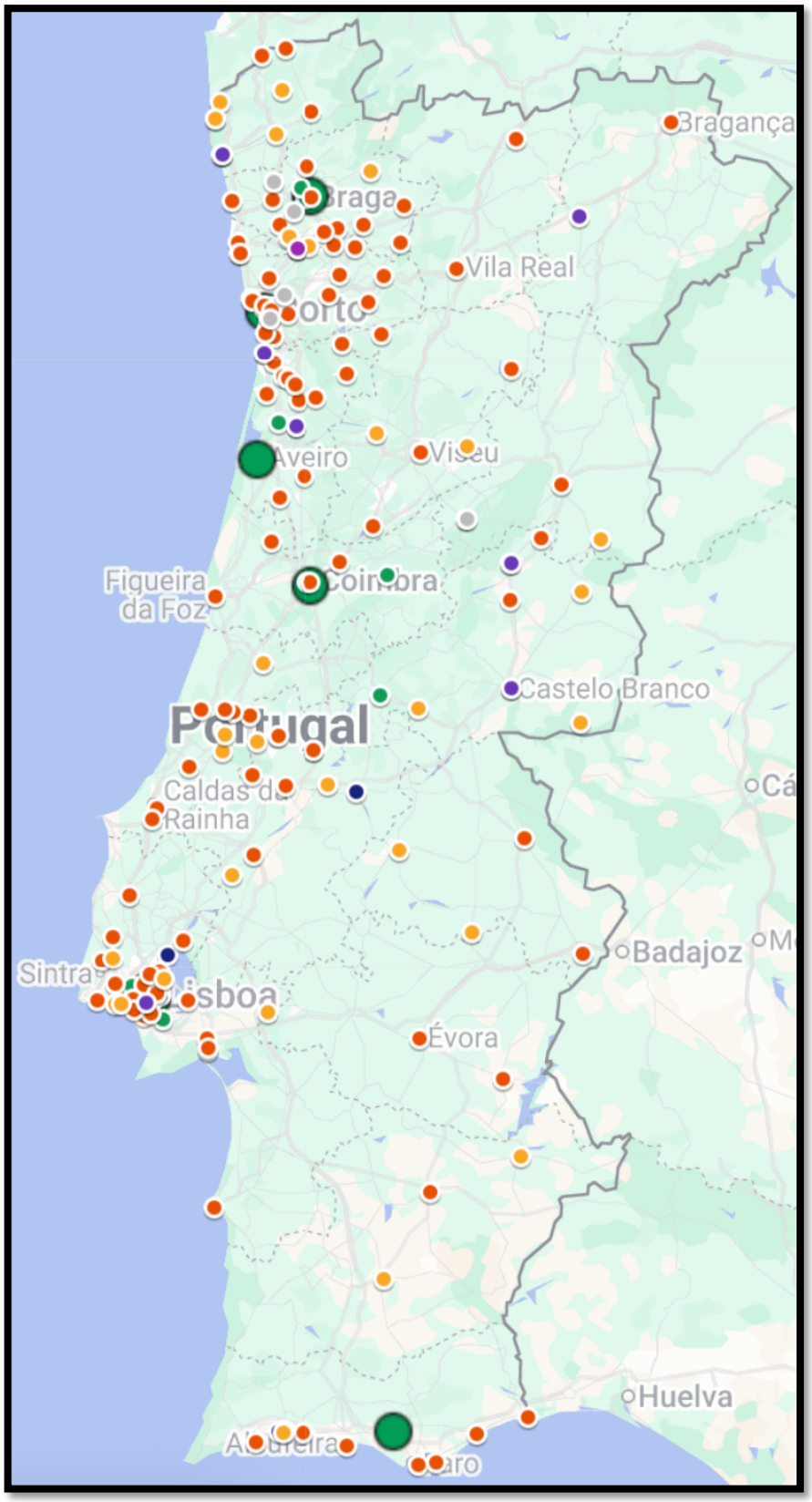
Tabela 48 Distribuição do número de escolas das várias tipologias por NUTS II e III

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA		ESCOLAS PÚBLICAS				ESCOLAS DO ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO						TOTAL
		Ensino especializado de música	Polos	Ensino geral	TOTAL	Ensino especializado de música	Polos	Profissionais	Polo Escola Profissional	Ouras escolas particulares e cooperativas	TOTAL	
		N=11	N=21	N=11	N=43	N=123	N=30	N=8	N=1	N=5	N=167	N=210
Norte	Alto Minho					5	5	1			11	11
	Cávado	1	2		3	5				2	7	10
	Ave					6	3	1			10	10
	A.M. do Porto	1			1	27		1	1	2	31	32
	Alto Tâmega e Barroso					1					1	1
	Tâmega e Sousa					7					7	7
	Douro					2					2	2
	Terras de Trás-os-Montes					1		1			2	2
Centro	Região de Aveiro	1	1		2	4		1			5	7
	Região de Coimbra	1	1		2	5					5	7
	Região de Leiria					4	3				7	7
	Viseu Dão Lafões					2	2				4	4
	Beira Baixa		1		1	1	3	1			5	6
	Beiras e Serra da Estrela					5	1	1		1	8	8
Oeste e Vale do Tejo	Oeste					4					4	4
	Médio Tejo			1	1	6	3				9	10
	Lezíria do Tejo					1					1	1
Grande Lisboa		2	2	4	8	16	4	1			21	29
Península de Setúbal			1		1	7	1				8	9
Alentejo	Alentejo Litoral					1					1	1
	Baixo Alentejo					1	2				3	3
	Alto Alentejo					2	2				4	4
	Alentejo Central					2					2	2
Algarve	Algarve	1		2	3	8	1				9	12
R. A. Açores		3		4	7							7
A. A. Madeira		1	13		14							14

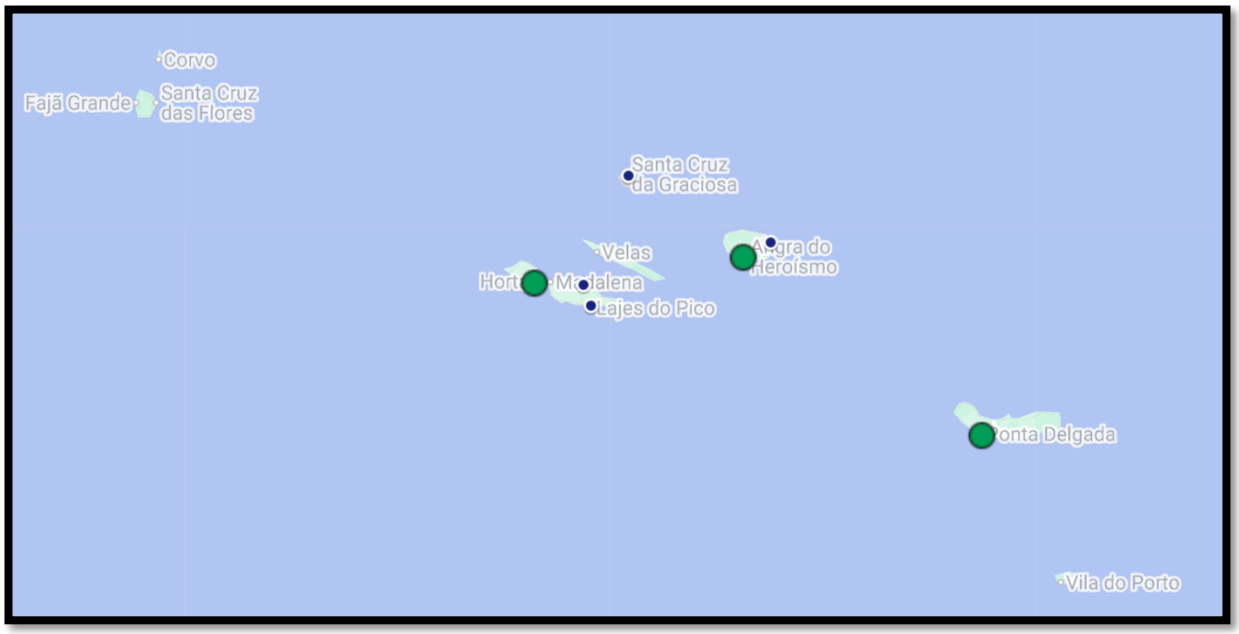
Tabela 49 Distribuição do número de escolas das várias tipologias por distrito ou ilha

NUTS I	DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA	PÚBLICAS				PRIVADAS						TOTAL
		Ensino especializado de música	Polos	Ensino geral	TOTAL	Ensino especializado de música	Polos	Profissionais	Polo Escola Profissional	Ouras escolas particulares e cooperativas	TOTAL	
		N=11	N=21	N=11	N=43	N=123	N=30	N=8	N=1	N=5	N=167	N=210
Continente	Viana do Castelo					5	5	1			11	11
	Braga	1	2		3	12	3	1		2	18	21
	Vila Real					2					2	2
	Bragança					1		1			2	2
	Porto	1			1	23			1	2	26	27
	Aveiro	1	1		2	13		2			15	17
	Viseu					4	2				6	6
	Guarda					2	1			1	4	4
	Coimbra	1	1		2	5					5	7
	Leiria					7	3				10	10
	Castelo Branco		1		1	4	3	1			8	9
	Portalegre					2	2				4	4
	Santarém			1	1	7	3	1			11	12
	Lisboa	2	2	4	8	17	4	1			22	30
	Setúbal		1		1	8	1				9	10
	Évora					2					2	2
	Beja					1	2				3	3
	Faro	1		2	3	8	1				9	12
R. A. Açores	Corvo											
	Flores											
	Faial	1			1							1
	Graciosa			1	1							1
	Pico			2	2							2
	São Jorge											
	Terceira	1		1	2							2
	Santa Maria											
	São Miguel	1			1							1
R. A. Madeira	Madeira	1	12		13							13
	Porto Santo		1		1							1

Figura 23 **Mapa das escolas com oferta especializada de música (escolas públicas e particulares e cooperativas) em 2022/2023**







Legenda:

- Escolas do ensino especializado de música públicas
- Polos das escolas do ensino especializado de música públicas
- Escolas do ensino geral: agrupamentos e escolas não agrupadas que oferecem cursos do ensino especializado de música
- Escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas
- Polos das escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas
- Escolas profissionais de música
- Polo de escola profissional de música
- Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também ofereciam cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música

Deste modo, salienta-se o grande desequilíbrio da distribuição das escolas pelo território nacional. No continente, enquanto a rede privada cobre aproximadamente todo o território nacional, tendo, apesar do desequilíbrio territorial, pelo menos duas escolas por distrito com oferta especializada, há 9 distritos que não têm qualquer oferta pública. Deste modo, apesar da oferta particular e cooperativa ter um papel

importante para colmatar as falhas da rede pública, é essencial alargar a oferta pública a todo o território nacional de forma equilibrada e em consonância com a distribuição das tributações fiscais.

1.1.5. Escolas do ensino geral que colaboravam com escolas especializadas de música em 2022/2023

Para além das escolas representadas na Figura 22 (p. 268), no ano 2022/2023 havia dois agrupamentos de escolas que tinham parcerias com escolas do ensino especializado de música para ministrar cursos profissionais de música (Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins em Chaves e Agrupamento de Escolas Templários em Tomar) - Tabela 50 (p. 275).

Tabela 50 Agrupamentos de escolas que ministravam cursos profissionais de música em parceria com escolas do EAE de música em 2022/2023

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA
NORTE DSRN	Vila Real	Alto Tâmega e Barroso	Chaves	Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins	Escola Secundária Dr. Júlio Martins
OESTE E VALE DO TEJO DSRLVT	Santarém	Médio Tejo	Tomar	Agrupamento de Escolas Templários	Escola Secundária Jácome Ratton

Em 2024 havia mais um agrupamento e uma escola não agrupada com parcerias com escolas do ensino especializado de música para ministrar cursos profissionais de música (Tabela 51, p. 275).

Tabela 51 Agrupamento de escolas e escola não agrupada que ministravam, em 2024, cursos profissionais de música em parceria com escolas do EAE de música

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA
NORTE DSRN	Viseu	Tâmega e Sousa	Cinfães	*(Não agrupada)*	Escola Secundária Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende[258]
OESTE E VALE DO TEJO DSRLVT	Leiria	Oeste	Alcobaça	Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça	Escola Secundária D. Inês de Castro[259]

[258] (Escola Secundária Professor Dr. Flávio Pinto Resende, s.d.)

[259] (Academia de Música de Alcobaça, s.d.; Agrupamento de Escolas de Cister - Alcobaça, s.d.)

1.1.5.1. Escolas do ensino geral que colaboravam com escolas do ensino especializado de música para a oferta de regime articulado em 2022/2023

As escolas do ensino especializado de música (públicas e privadas) colaboram com agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede geral pública e com escolas do ensino privado para ministrar cursos do ensino especializado de música em regime articulado.

Tal como indicado no capítulo da Metodologia foram contactados diretores de 482 agrupamentos, 72 escolas não agrupadas públicas e de 111 escolas do ensino privado para confirmar se tinham tido algum aluno a frequentar o regime articulado no ano letivo 2022/2023 e, em caso afirmativo, foi perguntado com que escolas colaboraram para esse efeito. Da mesma forma, foi solicitado a todos os diretores das escolas do ensino especializado de música que indicassem com que escolas do ensino geral colaboraram nesse ano para a oferta do regime articulado. A Tabela 52 (p. 276) indica o número de agrupamentos, de escolas não agrupadas e de escolas privadas cuja oferta de regime articulado no ano letivo 2022/2023 foi confirmada por uma escola do ensino especializado de música e/ou pela escola responsável pelas disciplinas de formação geral.

Tabela 52 Número de agrupamentos, escolas não agrupadas e escolas privadas cuja oferta de regime articulado no ano letivo 2022/2023 foi confirmada por pelo menos uma escola[260]

		COM ALUNOS EM REGIME ARTICULADO				SEM ALUNOS EM REGIME ARTICULADO				R. INCOERENTES
		Informação confirmada por:			Total	Informação confirmada por:			Total	Total
		EAE + EG	EAE	EG		EAE+EG	EAE	EG		
Agrupamentos	N=482	230	180	39	449	14	4	4	22	11
Escolas agrupadas	N=671	328[261]	239	53	620	22	4	9	35	16
Escolas não agrupadas	N=72	49	15	4	68	3	-	-	3	1
Escolas privadas	N=111	55	33	8	96	6	3		9	6

No ano 2022/2023 havia pelo menos 449 agrupamentos de escolas (620 escolas agrupadas), 68 escolas não agrupadas e 96 escolas privadas que colaboravam com escolas do ensino especializado de música no âmbito da oferta do regime articulado.

[260] Nesta tabela: EAE + EG – número de escolas cuja oferta do regime articulado foi confirmada pelo menos por uma escola especializada de música e por uma escola do ensino geral (ou escola privada); EAE – número de escolas cuja oferta do regime articulado foi confirmado apenas por escola especializada de música; EG - número de escolas cuja oferta do regime articulado foi confirmado apenas pela escola do ensino geral ou pela escola privada. A coluna denominada "R. incoerentes", respostas incoerentes, indica o total de escolas não confirmadas, uma vez que a informação obtida por parte da escola especializada e da escola geral relativa à oferta de regime articulado foi incoerente.

[261] 10 das escolas especializadas de música só confirmaram o nome do agrupamento, não tendo indicado o nome específico da escola; em 3 das escolas do ensino geral que foram consideradas, o agrupamento só confirmou a existência de alunos em regime articulado, não indicado o nome específico da(s) escola(s) frequentadas por esses alunos.

A lista agrupamentos, de escolas não agrupadas e de escolas privadas que ofereceram regime articulado em colaboração com escolas do ensino especializado de música no ano letivo 2022/2023 pode ser consultada no Anexo 46, Anexo 47, Anexo 48[262] (pp. 860, 887, 891).

Podemos consultar a distribuição geográfica dos agrupamentos, das escolas não agrupadas e das escolas privadas que colaboraram com escolas do ensino especializado de música para ministrar o regime articulado no ano letivo 2022/2023 na Tabela 53 (distribuição por NUTS II e III, p. 277), na Tabela 54 (distribuição por distrito, p. 278) e na Figura 24 (mapa com a distribuição das escolas, p. 278).

Tabela 53 Distribuição do número de agrupamentos, de escolas não agrupadas e de escolas privadas que colaboraram com escolas do EAE de música para a oferta do regime articulado por NUTS II e III em 2022/2023

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA POR NUTS III		PÚBLICAS			PRIVADAS
		Agrupamentos	Escolas agrupadas	Escolas não agrupadas	Escolas Privadas
		N=449	N=620	N=68	N=96
Norte	Alto Minho	18	26		1
	Cávado	17	25	2	2
	Ave	21	27		2
	A.M. do Porto	79	102	11	32
	Alto Tâmega e Barroso	4	5		
	Tâmega e Sousa	26	32	4	2
	Douro	5	6	1	
	Terras de Trás-os-Montes	1	3		
Centro	Região de Aveiro	21	35	1	6
	Região de Coimbra	13	23	2	
	Região de Leiria	12	20		
	Viseu Dão Lafões	14	19	1	
	Beira Baixa	6	10		
	Beiras e Serra da Estrela	12	16	2	
Oeste e Vale do Tejo	Oeste	21	30		5
	Médio Tejo	9	16		3
	Lezíria do Tejo	8	12		
Grande Lisboa		78	101	7	31
Península de Setúbal		32	40	7	8
Alentejo	Alentejo Litoral	4	5	1	2
	Baixo Alentejo	4	9		
	Alto Alentejo	9	10		
	Alentejo Central	6	9		
Algarve	Algarve	29	39	1	
R. A. Açores				17	2
A. A. Madeira				11	

[262] Não foram consideradas nesta contabilização as escolas do 1º ciclo. Para além disso, ressalva-se que, uma vez que alguns diretores das escolas especializadas não forneceram esta informação, é possível que a lista não se encontre totalmente completa.

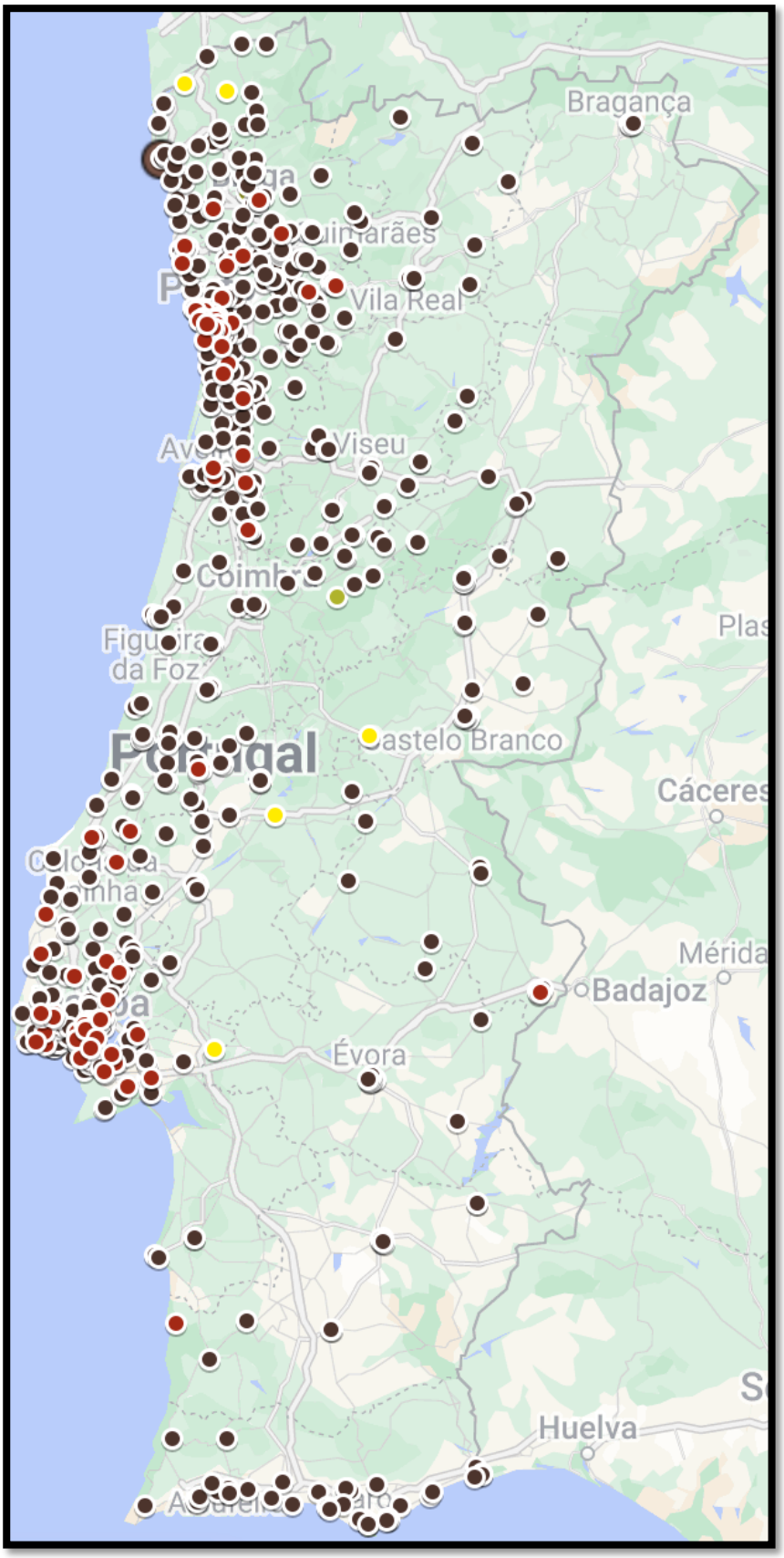
Tabela 54 Distribuição do número de agrupamentos, de escolas não agrupadas e de escolas privadas que colaboraram com escolas do EAE de música para a oferta do regime articulado por distrito ou ilha em 2022/2023

NUTS I	DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA POR DISTRITO E ILHA	PÚBLICAS			PRIVADAS
		Agrupamentos	Escolas agrupadas	Escolas não agrupadas	Escolas Privadas
		N=449	N=620	N=68	N=96
Continente	Viana do Castelo	18	26		1
	Braga	38	52	2	4
	Vila Real	8	10	1	
	Bragança	1	3		
	Porto	79	100	14	31
	Aveiro	45	67	1	9
	Viseu	17	22	2	
	Guarda	7	10		
	Coimbra	12	22	2	
	Leiria	21	34		2
	Castelo Branco	12	17	2	
	Portalegre	9	10		
	Santarém	16	27		3
	Lisboa	91	118	7	34
	Setúbal	34	43	8	8
	Évora	6	9		
	Beja	6	11		2
	Faro	29	39	1	
R. A. Açores	Corvo				
	Flores				
	Faial			1	
	Graciosa				
	Pico				
	São Jorge				
	Terceira			4	1
	Santa Maria				
	São Miguel			12	1
R. A. Madeira	Madeira			11	
	Porto Santo				

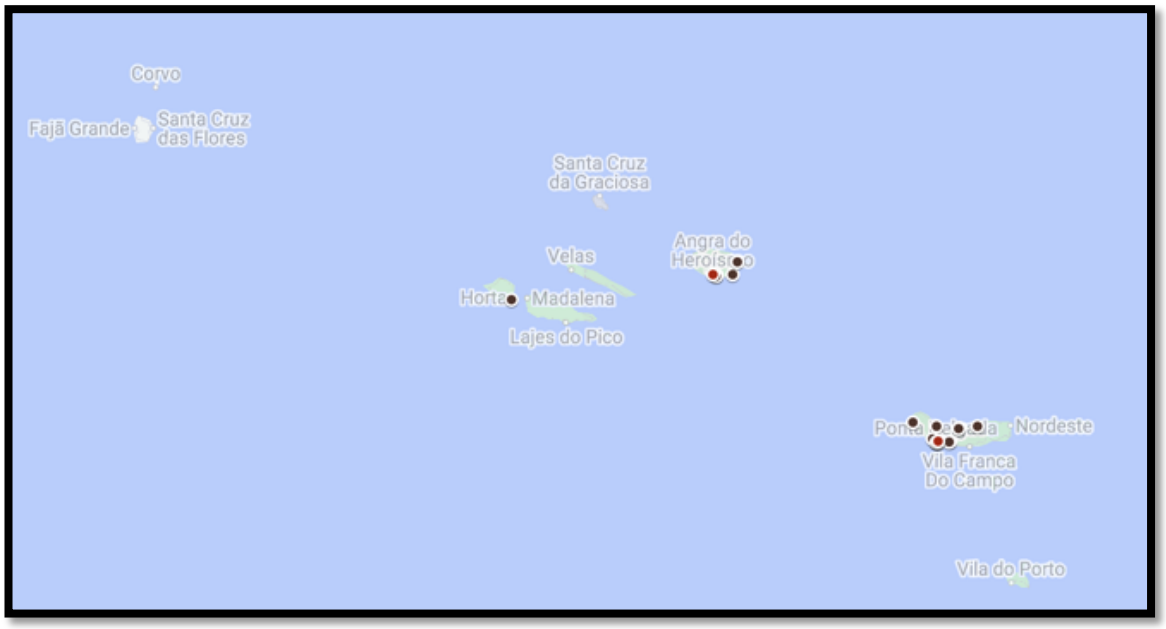
Podemos verificar que o número de escolas públicas que colaboraram com escolas do ensino especializado de música para a oferta do regime articulado é muito superior ao número de escolas privadas. Em 2022/2023, no continente, todas as NUTS III tinham pelo menos um agrupamento que colaborava com uma escola especializada para a oferta do regime articulado. Analisando a distribuição desta oferta por distritos, podemos observar que Lisboa e Porto foram os distritos com mais escolas. No continente houve vários distritos em que menos de 10 agrupamentos tiveram alunos a frequentar o regime articulado: Vila Real, Bragança, Guarda, Portalegre, Évora e Beja. Estes distritos correspondem aos que têm menos escolas do ensino especializado de música.

Houve sete ilhas sem a oferta de regime articulado: as quatro ilhas da Região Autónoma dos Açores que não têm escolas do ensino especializado de música (Corvo, Flores, São Jorge, Santa Maria), as duas ilhas da mesma região cujas escolas apenas têm oferta de regime integrado e supletivo (Graciosa e Pico) e Porto Santo.

Figura 24 **Mapa das escolas agrupadas, não agrupadas e escolas privadas que colaboraram com escolas do EAE de música para a oferta do regime articulado**







Legenda:

- Escolas públicas que colaboraram com escolas do ensino especializado de música para ministrar o regime articulado
- Escolas públicas que colaboraram com escolas do ensino especializado de música para ministrar o regime articulado e são polos de escolas especializadas privadas e cooperativas
- Escolas privadas que colaboraram com escolas do ensino especializado de música para ministrar o regime articulado
- Escola privada que colaborou com escola especializada para ministrar o regime articulado e é polo de escola especializada privada e cooperativa
- Escolas públicas que colaboraram com escolas do ensino especializado de música para ministrar o regime articulado e são polos de escolas especializadas públicas

Na Tabela 55 (p. 281) podemos consultar o número de colaborações que foram estabelecidas entre escolas do ensino especializado de música e escolas públicas e privadas para a oferta de regime articulado em 2022/2023. No caso dos agrupamentos de escolas, a maioria destas colaborações estabelece-se através da assinatura de um protocolo com o próprio agrupamento (ao contrário das escolas não agrupadas e das escolas privadas, o protocolo não é realizado diretamente com as escolas). Apesar do processo mais comum para estabelecer esta parceria ser a assinatura de protocolos, várias direções de agrupamentos e de escolas indicaram que tiveram alunos a frequentar o regime articulado em colaboração com escolas do ensino especializado de música, mas ressalvaram que, para este efeito,

não tinha sido assinado nenhum protocolo. Podemos verificar que houve pelo menos 872 colaborações que ocorreram no âmbito da oferta do regime articulado no ano 2022/2023.

Tabela 55 Número de colaborações entre escolas do EAE de música e escolas públicas e privadas para a oferta de regime articulado em 2022/2023

ESCOLAS	NÚMERO DE COLABORAÇÕES (REGIME ARTICULADO)			
	PÚBLICAS (ENSINO GERAL)		PRIVADAS	TOTAL
	Agrupadas	Não agrupadas		
Especializadas públicas	45 parcerias com agrupamentos (58 escolas)	31	19	95
Especializadas particulares e cooperativas	581 parcerias com agrupamentos (774 escolas)	51	145	777
TOTAL	626 com agrupamentos (832 escolas)	82	164	**872 colaborações**

1.1.6. Síntese das informações sobre as escolas ensino geral que colaboraram com escolas do ensino especializado de música no ano letivo 2022/2023

Em síntese:

- No ano 2022/2023 havia dois agrupamentos de escolas que tinham parcerias com escolas do ensino especializado de música para ministrar cursos profissionais de música (Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins em Chaves e Agrupamento de Escolas Templários em Tomar)

- No ano 2022/2023 havia pelo menos 449 agrupamentos de escolas (620 escolas agrupadas), 68 escolas não agrupadas e 96 escolas privadas que colaboravam com escolas do ensino especializado de música no âmbito da oferta do regime articulado.

- Em 2022/2023, no continente, todas as NUTS III tinham pelo menos um agrupamento que colaborava com uma escola do ensino especializado de música para a oferta do regime articulado. Analisando a distribuição desta oferta por distritos, podemos observar que Lisboa e Porto foram os distritos com mais escolas. No continente houve vários distritos em que menos de 10 agrupamentos tiveram alunos a frequentar o regime articulado: Vila Real, Bragança, Guarda, Portalegre, Évora e Beja. Estes distritos correspondem aos que têm menos escolas do ensino especializado de música.

- Houve sete ilhas sem a oferta de regime articulado: as quatro ilhas da Região Autónoma dos Açores que não têm escolas do ensino especializado de música (Corvo, Flores, São Jorge, Santa Maria), as duas ilhas da mesma região cujas escolas apenas têm oferta de regime integrado e supletivo (Graciosa e Pico) e Porto Santo.

- Em 2022/2023 houve pelo menos 872 colaborações entre escolas do ensino especializado de música e escolas do ensino geral ou do ensino particular e cooperativo que ocorreram no âmbito da oferta do regime articulado.

1.2. Caracterização da oferta formativa das escolas com oferta especializada de música em 2022/2023 (Fase 1)

Para a caracterização da oferta formativa das escolas especializadas de música e das escolas que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música (escolas que pertencem às tipologias apresentadas na Figura 22, p. 268) teve-se em conta as respostas ao *Survey* A e B. Nos cinco casos em que as direções das escolas não responderam ao *Survey*, consideraram-se os dados que tinham sido pré-preenchidos nos formulários (dados apresentados nos *sites* das escolas e previamente consultados em várias bases de dados). Neste subcapítulo não será considerada a oferta da Academia de Música Comendador Albano Abreu Coelho Lima uma vez que, apesar de ter autorização do Ministério da Educação para ministrar cursos do ensino artístico especializado, à data da recolha de dados apenas oferecia cursos livres. Ressalva-se que a análise apresentada neste subcapítulo não considerará a oferta isolada dos polos, isto é, será apresentada a oferta geral de cada escola e respetivos polos.

1.2.1. Distribuição da oferta de níveis e de regimes de frequência por tipologia de escola em 2022/2023

Com vista à caracterização da oferta formativa das escolas, em primeiro lugar analisou-se a distribuição dos regimes de frequência e níveis oferecidos por tipologia - Tabela 56 (p. 284) e Tabela 57 (p. 285). Uma vez que a legislação apenas menciona a atribuição de regimes de frequência aos cursos do 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, a maioria das escolas não associa a oferta do 1º ciclo (curso de Iniciação em Música) a um regime de frequência. Por este motivo, na Tabela 56 (p. 284) e na Tabela 57 (p. 285) a oferta da Iniciação não foi distribuída por regimes de frequência, ainda que algumas das escolas ofereçam, neste nível, o regime integrado (e.g., Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian – Braga; Escola Artística do Conservatório de Música do Porto; EBI da Horta – Conservatório Regional da Horta; Academia de Música de Santa Cecília) e/ou o regime articulado (e.g., Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes, Escola Artística do Conservatório de Música Calouste

Gulbenkian de Braga e Conservatório de Música e Dança de Bragança)[263]. Ressalva-se ainda que as tabelas seguintes indicam o número de escolas com autorização para a oferta de níveis e de regimes de frequência, independentemente de terem tido alunos inscritos nesses regimes ou níveis no ano letivo 2022/2023.

Relativamente à oferta de níveis podemos observar que as 11 escolas do ensino artístico especializado de música públicas ofereciam os quatro níveis de ensino (1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário). No que diz respeito às escolas do ensino geral que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música, constata-se que, apesar de todas oferecerem o 2º e 3º ciclos, apenas seis ofereciam o nível de Iniciação e, somente quatro, o nível Ensino Secundário. No que diz respeito às escolas privadas, as escolas do ensino especializado de música tinham a oferta mais completa. Cem escolas tinham a oferta dos quatro níveis, apesar de duas não terem o Ensino Secundário em funcionamento no ano letivo 2022/2023. Quase todas ofereciam os níveis de Iniciação (n=120), 2º ciclo e 3º ciclo (n=121) e Ensino Secundário (n=101). Todas as escolas profissionais ofereciam o Ensino Secundário, apesar de apenas seis ministrarem cursos do 3º ciclo[264]. No que diz respeito às outras escolas do ensino particular e cooperativo, todos os colégios ofereciam o 2º e 3º ciclos, mas apenas um dos colégios oferecia o 1º ciclo. Tanto a Escola de Dança Ginasiano como a Escola Profissional da Serra da Estrela apenas ofereciam o Ensino Secundário.

[263] Há ainda outras escolas que colaboram com agrupamentos para ministrar o Curso de Iniciação em Música, apesar de não considerarem que esta colaboração se insere no âmbito do regime articulado.

[264] Entretanto uma das escolas deixou de oferecer esse nível.

Tabela 56 Distribuição da oferta de regimes de frequência e de níveis por tipologia de escola (número de escolas em 2022/2023)[265]

ESCOLAS [157]				NÍVEIS				REGIMES (2ºC, 3ºC, E. SEC)			
TIPOLOGIA GERAL		TIPOLOGIA ESPECÍFICA		1º C	2ºC	3ºC	E. SEC.	INT	INT. PROF	ART	SUPL
				N=138	N=146	N=152	N=126	N=28	N=18	N=132	N=130
Públicas	EAE [11]	Conservatórios	N=9	9	9	9	9	3	3	9	9
		Conservatórios integrados	N=2	2	2	2	2	2		2	2
	EG [11]	Agrupamentos com total autonomia	N=5	3	5	5	3	5	1	1	2
		Escolas não agrupadas	N=4	3	4	4	1	4		1	3
		Escolas não agrupadas sob tutela do MTSSS	N=2		2	2		2			
Privadas	EAE [122]		N=122	120 $_1$	121	121	101 $_5$	9	5 $_1$	118	114 $_1$
	E. PROF. [8]		N=8			6	8		8		
	Outras [5]	Colégios com oferta de regime integrado	N=3	1	3	3		3			
		Escola do EAE de dança com cursos do ensino especializado de música	N=1				1			1	
		Escola profissional de outras áreas com cursos profissionais de música	N=1				1		1		

[265] Na tabela: EAE – Escolas do ensino artístico especializado; EG – Escolas do ensino geral (agrupamentos e escolas não agrupadas que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música); E. PROF – Escolas profissionais de música; Outras – Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música; 1° C – 1° ciclo; 2°C – 2° ciclo; 3°C – 3° ciclo; E. SEC – Ensino Secundário; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo. Os números pequenos colocados no canto inferior direito das células correspondem ao número de escolas que, apesar de terem autorização para a oferta deste nível, ou regime de frequência, não tiveram alunos a frequentá-los no ano 2022/2023.
Para uma análise correta da tabela ressalvam-se as seguintes notas relativas à oferta de níveis:

- Nos três agrupamentos com total autonomia a oferta da Iniciação em Música inicia no 3° ano;
- Uma das escolas privadas do ensino especializado de música não teve alunos a frequentar o 4° ano;
- Um dos colégios só teve alunos inscritos no 5° e 8° anos;
- Uma das escolas profissionais apenas tinha turmas do 3° ciclo a frequentar o 8° e 9° anos (neste momento já não tem a oferta de cursos profissionais no 3° ciclo).

Tabela 57 Distribuição da oferta de regimes de frequência por financiamento, nível e por tipologia de escola (número de escolas em 2022/2023)[266]

ESCOLAS			INICIAÇÃO		2º CICLO						3º CICLO							ENSINO SECUNDÁRIO						
					INT.		ART		SUPL		INT. PROF	INT		ART		SUPL		INT		INT. PROF		ART		SUPL	
			N=138		N=28		N=126		N=120		N=6	N=26		N=127		N=119		N=9		N=18		N=93		N=111	
Natureza	Tipologia		F	NF	F	NF	F	NF	F	NF	IP	IP	NF	F	NF	F	NF	F	NF	F		F	NF	F	NF
PUBL	EAE	N=11	10	1	5		10	1	10	1		5		10	1	10	1	4		3		8	1	10	1
	EG	N=11	6		9	2	1		3			9	2			3		3		1		1		2	
PRIV	EAE	N=122	103	75_1	9	4	112	54	21	99_2		7	3	113	51	22_1	98_2	2	2	5_1		67	38_3	58	76_8
	E. PROF	N=8									6									8					
	Outras	N=5	1	1	1	3						1	3							1		1			
TOTAL			120	77	24	9	123	55	34	100	6	22	8	123	52	35	99	9	2	18		77	39	70	77

[266] Na tabela: PUBL – Pública; PRIV – Privada; EAE – Escolas do ensino artístico especializado; EG – Escolas do ensino geral (agrupamentos e escolas não agrupadas que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música); E. PROF – Escolas profissionais de música; Outras – Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música; INT- Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; F – Financiado; NF – Não financiado. Os números pequenos colocados no canto inferior direito das células correspondem ao número de escolas que, apesar de terem autorização para a oferta deste nível, ou regime de frequência, não tiveram alunos a frequentá-los no ano 2022/2023.

Para uma análise correta da tabela ressalvam-se as seguintes notas relativas à oferta:

- Dos regimes:
  - O regime integrado dos cursos profissionais é financiado.
  - No regime integrado do 3° ciclo nenhuma escola oferece cursos profissionais e cursos do ensino especializado de música. Existem duas escolas que, no ensino secundário, têm a oferta de regime integrado dos cursos do ensino especializado de música e do regime integrado dos cursos profissionais. Deste modo, no ensino secundário há um total de 25 escolas que oferecem regime integrado (16 oferecem cursos profissionais, 2 oferecem cursos profissionais e regime integrado nos cursos do ensino especializado de música e 7 oferecem regime integrado em cursos do ensino especializado de música).
- Dos níveis:
  - Uma das escolas não teve alunos inscritos na Iniciação em Música.
  - Uma das escolas não teve alunos inscritos no 4° grau (regime articulado financiado e supletivo não financiado).
  - Uma das escolas profissionais apenas tinha turmas do 3° ciclo a frequentar o 8° e 9° anos (neste momento já não tem a oferta de Cursos profissionais no 3° ciclo).
  - Um dos colégios só teve alunos a frequentar o 5° e 8° anos no integrado não financiado.

Quanto à oferta de regimes de frequência, podemos observar que havia uma presença elevada dos regimes articulado e supletivo tanto das escolas públicas como privadas. Quanto ao regime integrado, apesar de ter uma maior presença na rede pública, ainda é muito raro.

Nas 11 escolas do ensino especializado de música públicas havia a oferta dos regimes articulado e supletivo, no entanto, apenas cinco ofereciam regime integrado (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Braga, Escola Artística do Conservatório de Música do Porto, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, EBS Tomás de Borba – Conservatório Regional de Angra do Heroísmo, EBI da Horta – Conservatório Regional da Horta). Três dos conservatórios ofereciam o regime integrado dos cursos profissionais (Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode)[267]. No que diz respeito às escolas do ensino geral, um dos cinco agrupamentos oferecia todos os regimes de frequência (Agrupamento de Escola da Bemposta), outro oferecia o regime integrado e supletivo (Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes)[268] e os restantes três apenas ofereciam regime integrado. O Agrupamento de Escolas da Bemposta também oferecia cursos profissionais de música. As quatro escolas não agrupadas que se situam na Região Autónoma dos Açores possuíam a oferta do regime integrado e supletivo, e uma dessas escolas também oferecia o regime articulado (EBI da Praia da Vitória). Por sua vez, as duas escolas não agrupadas que estão sob tutela do MTSSS, apenas ofereciam regime integrado.

Nas escolas do ensino especializado de música privadas prevalecia a oferta dos regimes supletivo e articulado, no entanto, nove escolas ofereciam o regime integrado (Academia de Música de Espinho, Conservatório de Música de Barcelos, Academia de Música de Costa Cabral, Academia de Música de Vilar do Paraíso, Conservatório Regional de Música da Covilhã, Academia de Música de Cantanhede, Escola de Música São Teotónio, Academia de Música de Santa Cecília, Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi). Havia igualmente quatro[269] escolas privadas do ensino especializado de música que

[267] A EBI da Horta – Conservatório Regional da Horta também oferece Curso Livre (especialidade e modalidade) tal como previsto na legislação regional.

[268] Este agrupamento oferece regime articulado no 1º ciclo.

[269] A quinta escola mencionada na tabela é o Conservatório de Música e Artes do Centro. Esta escola tem autorização para ministrar os cursos profissionais de Instrumentista de Cordas e de Tecla e de Sopro e Percussão, no entanto, neste momento já não ministra estes cursos.

ofereciam o regime integrado dos cursos profissionais[270] (Academia de Música de Costa Cabral, Conservatório de Amarante; Academia de Artes de Chaves e Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar), no entanto, duas delas ofereciam esses cursos em parceria com agrupamentos de escolas do ensino geral: a Academia de Artes de Chaves oferecia cursos profissionais em parceria com o Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins[271] e o Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar oferece cursos profissionais em parceria com a Escola Secundária Jácome Ratton[272].

No que diz respeito à oferta de regimes de frequência por níveis, apresentada na Tabela 57 (p. 285), podemos observar que, no ano 2022/2023 prevaleceu a oferta do regime articulado em todos os níveis à exceção do Ensino Secundário. O regime integrado continua a ser oferecido num número reduzido de escolas.

Quanto ao financiamento, podemos verificar que a maioria das escolas públicas apenas apresenta ofertas financiadas. As exceções são o Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira – Luiz Peter Clode no qual os alunos, à exceção dos que se encontram inscritos nos cursos profissionais de música, pagam propinas (Portaria n.º 138/2022, de 14 de março) e as duas escolas da Casa Pia que não são financiadas pelo Ministério da Educação (a Casa Pia de Lisboa é um Instituto Público dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio). No caso das escolas privadas podemos observar que a maioria do financiamento é atribuído ao regime articulado. No caso do regime supletivo houve mais escolas financiadas no Ensino Secundário. Em 2022/2023 havia 7 escolas do ensino especializado de música particular e cooperativo que não recebiam financiamento e dois colégios (outras escolas particulares e cooperativas com oferta especializada de música).

No que diz respeito ao financiamento apresentado na Tabela 57 (p. 285) ressalva-se que vários diretores indicaram que, embora nem todos os alunos fossem financiados pelo Ministério da Educação, o custo das propinas era o mesmo para todos os alunos, ou para alunos de determinados regimes e níveis. Nestes casos o custo dos alunos não financiados era suportado na totalidade pela própria escola, ou o

---

[270] Foi possível consultar a partir das informações dos *sites* das várias instituições que há mais escolas que, entretanto, começam a integrar cursos profissionais na sua oferta formativa. É o caso do Conservatório do Vale do Sousa (Conservatório do Vale do Sousa, s.d.), da Academia de Música de Alcobaça em colaboração com a Escola Secundária D. Inês de Castro (Academia de Música de Alcobaça, s.d.) e Escola Secundária Professor Doutor Flávio Pinto Resende (Escola Secundária Professor Dr. Flávio Pinto Resende, s.d.).

[271] O curso é da titularidade do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, lecionado em parceria com a Academia de Artes de Chaves, através de um protocolo para a lecionação das componentes Científica e Técnica.

[272] Esta informação encontra-se no *site* do Conservatório. A pré-inscrição para o ano letivo 2024/2025 pode ser encontrada em https://www.facebook.com/photo?fbid=949246093872463&set=a.453084853488592&locale=pt_PT

financiamento do Ministério era distribuído igualmente por todos os alunos, pagando todos a mesma propina. Há ainda outra escola que obteve outras formas de financiamento dos alunos, nomeadamente através de parcerias com o município e bandas filarmónicas da região, que permitem colmatar em certa medida essa inexistência de vagas financiadas.

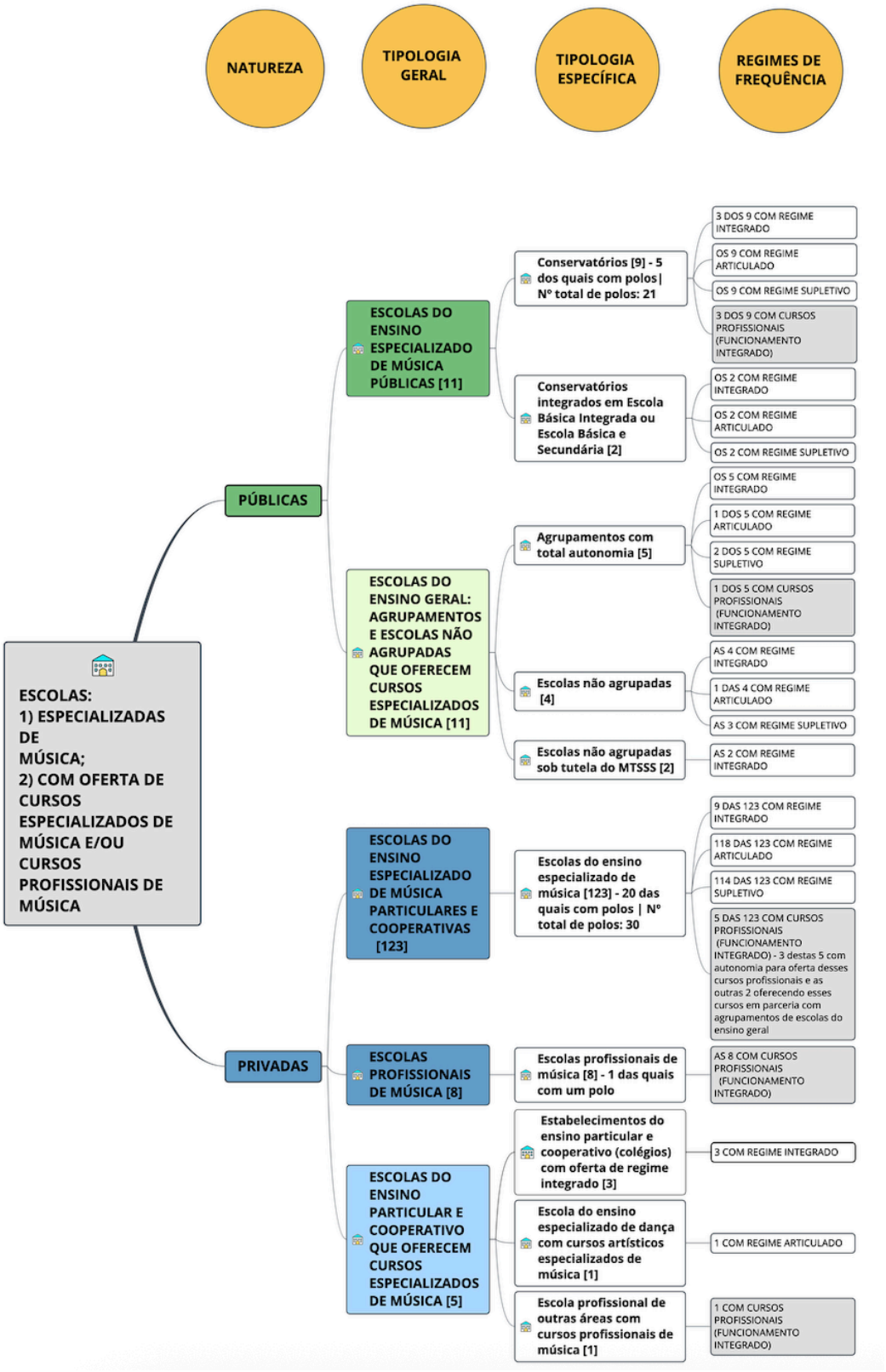
1.2.2. Síntese da distribuição da oferta de níveis e de regimes de frequência por tipologia de escola em 2022/2023

As vantagens das diferentes tipologias de escolas e regimes de frequência foram já apontadas por Almeida e Silva e M. H. Vieira (2024, p. 30):

> as diferentes tipologias de escolas especializadas que nos anos 80 e 90 se constituíam como uma oferta predominantemente "supletiva" ao ensino geral manifestam hoje um grande crescimento e uma grande adesão aos regimes de frequência "articulado" e "integrado" (quarta coluna), demonstrando o extraordinário impacto do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho na expansão das potencialidades e do alcance das redes pública e privada de ensino especializado no que respeita à agilização da mobilidade dos alunos entre os subsistemas de ensino da música no nosso país, e no que respeita também à rentabilização de recursos e disseminação de processos de ensino e aprendizagem especializados a toda a população.

Atente-se, então, ao seguinte mapa síntese final da oferta de escolas (Figura 25, p. 289), nas suas tipologias gerais e específicas e quanto aos regimes de frequência que oferecem:

Figura 25 Oferta de regimes de frequência organizada por tipologias de escolas em 2022/2023[273]



[273] A atualização destes dados realizada em 2024 poderá ser consultada no Anexo 45 (p. 859). Optou-se por apresentar nesta secção o número de escolas do ano letivo 2022/2023, uma vez que a caracterização da oferta deste ano letivo foi o foco desta fase do estudo e uma vez que estes dados irão auxiliar a compreensão dos resultados da Fase 3 do estudo (recolha das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023).

1.2.3. Distribuição da oferta de regimes de frequência e de níveis por zona do país em 2022/2023

A distribuição da oferta de níveis e de regimes de frequência por zona do país pode ser consultada na Tabela 58 (distribuição por NUTS II e III, p. 290) e na Tabela 59 (distribuição por distritos e ilhas, p. 291).

Tabela 58 Distribuição da oferta de níveis e regimes de frequência por NUTS II e III (número de escolas em 2022/2023)[274]

NUTS II e NUTS III		NÍVEIS				REGIMES DE FREQUÊNCIA			
		INICIAÇÃO	2º CICLO	3º CICLO	E. SEC.	INT.	INT. PROF.	ARTI	SUPL.
		N=138	N=146	N=152	N=126	N=28	N=18	N=132	N=130
Norte	Alto Minho	5	5	6	4		1	5	3
	Cávado	7	8	8	4	4		6	5
	Ave	5	5	6	4 $_{1}$		1	5	5 $_{1}$
	A.M. do Porto	26	28	29	23 $_{2}$	5	2	29	27
	Alto Tâmega e Barroso	1	1	1	1		1	1	1
	Tâmega e Sousa	7	7	7	7		1	7	7
	Douro	2	2	2	2			2	2
	Terras de Trás-os-Montes	1	1	2	2		1	1	1
Centro	Região de Aveiro	5	5	5	5 $_{1}$		1	5	5
	Região de Coimbra	6	6	6	5	2	1	5	6
	Região de Leiria	4	4	4	2			4	2
	Viseu Dão Lafões	2	2	2	2			2	2
	Beira Baixa	1	1	1	2		1	1	1
	Beiras e Serra da Estrela	5	5	6	7	1	2	5	5
Oeste e Vale do Tejo	Oeste	4	4	4	4			4	4
	Médio Tejo	7	7	7	7	1	2 $_{1}$	6	7
	Lezíria do Tejo	1	1	1	1			1	1
Grande Lisboa		19	22	23	20 $_{1}$	6	2	16	18
Península de Setúbal		7	7	7	5	1		6	6
Alentejo	Alentejo Litoral	1	1	1	1			1	1
	Baixo Alentejo	1	1	1	1			1	1
	Alto Alentejo	2	2	2	2			2	2
	Alentejo Central	2	2	2	2			2	2
Algarve	Algarve	10 $_{1}$	11	11	8	2	1	10	9
R. A. Açores		6	7	7	4	6		4	6
A. A. Madeira		1	1	1	1		1	1	1

[274] Na tabela: INT. – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo. Os números pequenos colocados no canto inferior direito das células correspondem ao número de escolas que, apesar de terem autorização para a oferta deste nível, ou regime de frequência, não tiveram alunos a frequentá-los no ano 2022/2023.
Para uma análise correta da tabela ressalvam-se as seguintes notas relativas à oferta dos níveis:

- Uma das escolas da Área Metropolitana do Porto apenas teve alunos no 5º e 8º anos.
- Em três agrupamentos de escolas a oferta da Iniciação em Música inicia apenas no 3º ano (um situa-se no Médio Tejo, um na Grande Lisboa e um no Algarve).
- Uma das escolas da Grande Lisboa atualmente já não tem alunos a frequentar o 3º ciclo.
- Uma das escolas da Grande Lisboa não teve alunos a frequentar o 4º grau.

Tabela 59 Distribuição da oferta de níveis e regimes de frequência por distrito, ou ilha (número de escolas em 2022/2023)[275]

NUTS I	DISTRITO OU ILHA	NÍVEIS				REGIMES DE FREQUÊNCIA			
		INICIAÇÃO	2º CICLO	3ºCICLO	E. SEC.	INT.	INT. PROF.	ART.	SUPL.
		N=138	N=146	N=152	N=126	N=28	N=18	N=132	N=130
Continente	Viana do Castelo	5	5	6	4		1	5	3
	Braga	13	14	15	9 $_{1}$	4	1	12	11 $_{1}$
	Vila Real	2	2	2	2		1	2	2
	Bragança	1	1	2	2		1	1	1
	Porto	22	24	24	20 $_{1}$	4	2	25	23
	Aveiro	14	14	15	14 $_{2}$	1	2	14	14
	Viseu	4	4	4	3			4	4
	Guarda	2	2	2	3		1	2	2
	Coimbra	6	6	6	5	2	1	5	6
	Leiria	7	7	7	5			7	5
	Castelo Branco	4	4	5	6	1	2	4	4
	Portalegre	2	2	2	2			2	2
	Santarém	8	8	8	8	1	2 $_{1}$	7	8
	Lisboa	20	23	24	21 $_{1}$	6	2	17	19
	Setúbal	8	8	8	6	1		7	7
	Évora	2	2	2	2			2	2
	Beja	1	1	1	1			1	1
	Faro	10 $_{1}$	11	11	8	2	1	10	9
R. A. Açores	Corvo								
	Flores								
	Faial	1	1	1	1	1		1	1
	Graciosa	1	1	1		1			1
	Pico	1	2	2		2			1
	São Jorge								
	Terceira	2	2	2	2	2		2	2
	Santa Maria								
	São Miguel	1	1	1	1			1	1
R. A. Madeira	Madeira	1	1	1	1		1	1	1
	Porto Santo								

No que diz respeito à distribuição da oferta dos níveis por zona do país destacam-se as seguintes notas:

- Os quatro níveis foram oferecidos em todas as NUTS III, apesar de haver uma maior oferta em algumas regiões NUTS III como a Área Metropolitana do Porto e a Grande Lisboa;

[275] Na tabela: INT. – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo. Os números pequenos colocados no canto inferior direito das células correspondem ao número de escolas que, apesar de terem autorização para a oferta deste nível, ou regime de frequência, não tiveram alunos a frequentá-los no ano 2022/2023.
Para uma análise correta da tabela ressalvam-se as seguintes notas relativas à oferta dos níveis:

- Uma das escolas no distrito do Porto apenas teve alunos no 5º e 8º anos.
- Em três agrupamentos de escolas a oferta da Iniciação em Música inicia apenas no 3º ano (um situa-se no distrito de Santarém, um no distrito de Lisboa e um no distrito de Faro).
- Uma das escolas distrito de Lisboa atualmente já não tem alunos a frequentar o 3º ciclo.
- Uma das escolas do distrito de Lisboa não teve alunos a frequentar o 4º grau.

- O número de escolas que oferece 2º e 3º ciclos é igual ou superior ao número de escolas que oferece o 1º ciclo em todas as NUTS III e distritos;

- O número de escolas que oferece Ensino Secundário é igual ou inferior ao número de escolas que oferece os outros três níveis de ensino, à exceção das NUTS III Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa e Beiras e Serras da Estrela e dos distritos da Guarda e de Castelo Branco;

- Sempre que a oferta é superior no 3º ciclo em comparação com o 2º ciclo, esta diferença deve-se à oferta de cursos profissionais de música;

- As ilhas da Graciosa e do Pico não têm oferta do Ensino Secundário;

- Apesar de Porto Santo não ter nenhum dado inserido, a oferta não é inexistente nesta ilha devido à presença de um polo do Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode.

No que diz respeito à distribuição da oferta dos regimes de frequência por zona do país destacam-se as seguintes observações:

- Apesar de podermos encontrar a oferta de regime articulado e de regime supletivo em todas as NUTS III, o regime integrado dos cursos profissionais é oferecido em apenas 14 das 26 NUTS III e o regime integrado dos cursos do ensino especializado de música em 10 das 26 NUTS III;

- No continente os regimes articulado e supletivo são oferecidos em todos os distritos;

- O regime integrado dos cursos profissionais é oferecido em mais distritos (n=12) do que o regime integrado dos cursos do ensino especializado de música (n=9);

- Nas cinco ilhas da Região Autónoma dos Açores nas quais há a oferta de cursos do ensino especializado de música é ministrado o regime supletivo. O regime integrado apenas pode ser frequentado em quatro ilhas e o articulado em apenas três.

- Na ilha da Madeira apenas não há a oferta de regime integrado. Esta é a única ilha na qual é ministrado o regime integrado dos cursos profissionais.

1.2.3.1. Número de escolas com oferta de todos os níveis e regimes de frequência em 2022/2023

No que diz respeito à oferta formativa das escolas foi possível apurar que, no ano letivo 2022/2023, havia:

- Duas escolas (uma escola pública e outra privada) do ensino especializado de música que ofereciam o regime integrado, regime integrado dos cursos profissionais, regime articulado e regime supletivo. Para além disso, um dos agrupamentos também apresentava a mesma oferta, sendo que o regime articulado funcionava em articulação com a sede do próprio agrupamento.

- Dez escolas (cinco escolas públicas e cinco escolas privadas) que ofereciam os regimes integrado, regime articulado e regime supletivo. No entanto, duas das escolas privadas não tiveram alunos a frequentar todos os níveis e regimes no ano letivo 2022/2023.

- Quatro escolas (duas públicas e duas privadas) que ofereciam os regimes integrado dos cursos profissionais, regime articulado e regime supletivo. No entanto, uma das escolas privadas não tinha alunos a frequentar cursos profissionais de música no ano letivo 2022/2023.

Deste modo, no ano letivo 2022/2023 havia 17 escolas com oferta de todos os níveis e regimes de frequência, no entanto, apenas 14 tinham alunos a frequentar os vários níveis e regimes.

1.2.4. Distribuição de cursos por tipologia de escola em 2022/2023

A distribuição da oferta de cursos por tipologia de escola pode ser consultada na Tabela 60 (p. 294).

Tabela 60 Distribuição da oferta de cursos por tipologia de escola (número de escolas em 2022/2023)[276]

CURSOS			PÚBLICAS		PRIVADAS			TOTAL
			EAE	EG	EAE	E. PROF	Outras	
			N=11	N=11	N=122	N=8	N=5	**N=157**
Cursos artísticos especializados de música	Iniciação em Música		11 1	6	120		1	**138**
	Básico de Música[277]		11	11	121		3	**146**
	Básico de Canto Gregoriano		3		4 1			**7**
	Secundário de Música	Variante de Instrumento	11	4	101 8			**116**
		Variante de F. Musical	7		33 10			**40**
		Variante de Composição	7 1		27 8			**34**
	Secundário de Canto		9		36 7		1	**46**
	Secundário de Canto Gregoriano		1		1 1			**2**
Cursos profissionais de música	Básico de Instrumento[278]					6		**6**
	Instrumentista de Cordas e de Tecla (secundário)		2	1	5 1	8	1	**17**
	Instrumentista de Sopro e de Percussão (secundário)		2	1	5 1	8	1	**17**
	Instrumentista de Jazz (secundário)		3	1		1		**5**

Podemos observar que os cursos oferecidos por mais escolas são o Curso Básico de Música, o Curso de Iniciação em Música e o Curso Secundário de Música (Variante de Instrumento). Destaca-se que as escolas do ensino especializado de música públicas e privadas são as que reúnem a oferta de uma maior variedade de cursos, não incluindo apenas o Curso Profissional Básico de Instrumento. As variantes de Formação Musical e de Composição do Curso Secundário de Música e os Cursos Básico e Secundário de Canto Gregoriano apenas podem ser oferecidos nestas tipologias de escolas, sendo os cursos

[276] Na tabela: EAE – Escolas do ensino artístico especializado; EG – Escolas do ensino geral (agrupamentos e escolas não agrupadas que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música; E. PROF – Escolas profissionais de música; Outras – Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música. Os números pequenos colocados no canto inferior direito das células correspondem ao número de escolas que, apesar de terem autorização para a oferta destes cursos, não tiveram alunos a frequentá-los no ano 2022/2023. A contabilização inclui escolas que não abriram o curso nesse ano.
Para uma análise correta da tabela ressalvam-se as seguintes notas relativas à oferta dos níveis:

- Uma escola não teve alunos inscritos no 8º e 9º anos no Curso Básico de Música.
- Uma escola apenas teve alunos inscritos no 5º e 8º anos no Curso Básico de Música.
- Uma escola não teve alunos inscritos no 10º ano, quatro no 11º ano e cinco no 12º ano no Curso Secundário de Música, Variante de Instrumento.
- Uma escola não teve alunos a frequentar o 11º ano no Curso Secundário de Música, Variante de Formação Musical.
- Numa escola não houve alunos a frequentar o 10º e 11º anos no Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla e o 10º ano no Curso Profissional de Instrumentista de Sopro de Percussão.

Acrescentam-se ainda as seguintes informações:

- Um colégio indicou que no ano seguinte (2023/2024) abriu a oferta no 1º ciclo, mas não houve alunos inscritos.

[277] Ressalva-se que, no preenchimento do *Survey*, seis diretores mencionaram que ofereciam o curso de Canto no 2º e 3º ciclo nas "outras notas" do formulário. No entanto, esta oferta integra-se no Curso Básico de Música (n.º 5 do artigo 6º da Portaria n.º 223-A/2018).

[278] No caso da Artave a oferta do Curso Profissional Básico denominava-se, à data desta recolha de dados, Básico de Instrumentista de Cordas (polo) e Básico de Instrumentista de Sopro (sede) - Portaria n.º 714/90, de 21 de agosto. Atualmente este curso designa-se "Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música".

artísticos especializados ministrados por um menor número de escolas[279]. Os cursos profissionais de música são oferecidos por poucas escolas do ensino especializado de música públicas e privadas[280]. As escolas profissionais de música apenas apresentam a oferta destes cursos, tendo a exclusividade dos cursos profissionais no Ensino Básico. No que diz respeito às escolas do ensino geral, poucas oferecem o Curso de Iniciação (n=6) e o Curso Secundário de Música (n=4) e apenas um Agrupamento de Escolas tem a oferta de cursos profissionais de música. Em relação às outras escolas do ensino particular e cooperativo que ministram cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música destaca-se que nenhuma tem a oferta do Curso Secundário de Música, apenas uma escola tem a oferta no nível secundário (Curso Secundário de Canto) e apenas uma tem a oferta do nível de Iniciação.

1.2.5. Distribuição da oferta de cursos por zona do país em 2022/2023

A distribuição da oferta de cursos consultada na Tabela 61 (NUTS II e III, p. 296) e na Tabela 62 (por distrito e ilha, p. 297).

[279] Apesar de estar autorizado o Curso Básico de Canto Gregoriano no Conservatório de Música e Dança de Bragança e o Curso Básico e Secundário de Canto Gregoriano no Conservatório de Música e Artes do Centro, atualmente não se encontram em funcionamento.

[280] O Conservatório de Música e Artes do Centro tem autorização para ministrar os cursos profissionais de Instrumentista de Cordas e de Tecla e de Sopro e Percussão, no entanto, neste momento já não ministra este curso.

Tabela 61 Distribuição da oferta de cursos por NUTS II e III (número de escolas em 2022/2023)[281]

NUTS II E NUTS III		CURSOS DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA								C. PROFISSIONAIS			
		INICIAÇÃO EM M.	B. DE MÚSICA	B. GREGORIANO	S. INST.	S. F. MUSICAL	S. COMPOSIÇÃO	S. CANTO	S. GREGORIANO	B. INST.	CORDAS, TECLA (SECUNDÁRIO)	SOPRO, PERC. (SECUNDÁRIO)	JAZZ (SECUNDÁRIO)
		138	146	7	116	40	34	46	2	6	17	17	5
Norte	Alto Minho	5	5		3	1	1	3		1	1	1	
	Cávado	7	8		4	2	3	2					
	Ave	5	5		3 $_{1}$	2	1	1		1	1	1	
	A.M. do Porto	26 $_{1}$	28	2	22 $_{2}$	10 $_{4}$	7 $_{2}$	15 $_{3}$			1	1	
	Alto Tâmega e Barroso	1	1		1						1	1	
	Tâmega e Sousa	7	7		6	1		2 $_{1}$		1	2	2	
	Douro	2	2		2			1					
	Terras de Trás-os-Montes	1	1	1 $_{1}$	1					1	1	1	
Centro	Região de Aveiro	5	5		4 $_{1}$	2 $_{1}$	2 $_{1}$	2 $_{1}$			1	1	1
	Região de Coimbra	6	6		5 $_{1}$	3 $_{1}$	3 $_{1}$	3 $_{1}$					1
	Região de Leiria	4	4		2 $_{1}$								
	Viseu Dão Lafões	2	2		2	1	1						
	Beira Baixa	1	1		1	1 $_{1}$	1 $_{1}$	1			1	1	
	Beiras e Serra da Estrela	5	5		5	1	1	1		1	2	2	
Oeste e Vale do Tejo	Oeste	4	4	1	4	1	1 $_{1}$						
	Médio Tejo	7	7	1	7	2	1	1	1 $_{1}$		2 $_{1}$	2 $_{1}$	
	Lezíria do Tejo	1	1		1	1 $_{1}$	1						
Grande Lisboa		19	22	1	19 $_{1}$	4 $_{1}$	5 $_{1}$	5	1	1	2	2	1
Península de Setúbal		7	7		5	2	1	1					
Alentejo	Alentejo Litoral	1	1		1								
	Baixo Alentejo	1	1		1	1	1	1					
	Alto Alentejo	2	2		2	2	1						
	Alentejo Central	2	2		2								
Algarve	Algarve	10 $_{1}$	11	1	8 $_{1}$	1 $_{1}$	2 $_{2}$	4 $_{1}$			1	1	1
R. A. Açores		6	7		4	2	1	2					
A. A. Madeira		1	1		1			1			1	1	1

[281] Na tabela: Iniciação em M. – Curso de Iniciação em Música; B. de Música – Curso Básico de Música; B. Gregoriano – Curso Básico de Canto Gregoriano; S. Inst. – Curso Secundário de Música, variante de Instrumento; S. F. Musical – Curso Secundário de Música, variante de Formação Musical; S. Composição – Curso Secundário de Música, variante de Composição; S. Canto – Curso Secundário de Canto; S. Gregoriano – Curso Secundário de Canto Gregoriano; B. INST. – Curso Básico de Instrumento; Cordas, Tecla – Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla; Sopro, Perc. – Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão; Jazz - Curso Profissional de Instrumentista Jazz. Os números pequenos colocados no canto inferior direito das células correspondem ao número de escolas que, apesar de terem autorização para a oferta destes cursos, não tiveram alunos a frequentá-los no ano 2022/2023. A contabilização inclui escolas que não abriram estes cursos nesse ano.

Para uma análise correta da tabela ressalvam-se as seguintes notas relativas à oferta dos níveis:

- Uma escola do Alto Minho não teve alunos inscritos no 8° e 9° anos no Curso Básico de Música.
- Uma escola da Área Metropolitana do Porto apenas teve alunos inscritos no 5° e 8° anos no Curso Básico de Música.
- Uma escola não teve alunos inscritos no 10° ano (Alentejo Central), quatro no 11° ano (uma situa-se no Tâmega e Sousa, duas no Médio Tejo e uma no Algarve), e cinco no 12° ano (situam-se no Tâmega e Sousa, Médio Tejo, Grande Lisboa, Península de Setúbal, Alentejo Central) no Curso Secundário de Música, Variante de Instrumento.
- Uma escola do Ave não teve alunos a frequentar o 11° ano no Curso Secundário de Música, Variante de Formação Musical.
- Numa escola do Médio Tejo não houve alunos a frequentar o 10° e 11° anos no Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla e o 10° ano no Curso Profissional de Instrumentista de Sopro de Percussão.

Acrescentam-se ainda as seguintes informações:

- Um colégio da Área Metropolitana do Porto indicou que no ano seguinte (2023/2024) abriu a oferta no 1° ciclo, mas não houve alunos inscritos.

Tabela 62 Distribuição da oferta de cursos por distrito ou ilha (número de escolas em 2022/2023)[282]

POR NUTS I	DISTRITO OU ILHA	CURSOS DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA								C. PROFISSIONAIS			
		INICIAÇÃO EM M.	B. DE MÚSICA	B. GREGORIANO	S. INST.	S. F. MUSICAL	S. COMPOSIÇÃO	S. CANTO	S. GREGORIANO	B. INST.	CORDAS, TECLA (SECUNDÁRIO)	SOPRO, PERC. (SECUNDÁRIO)	JAZZ (SECUNDÁRIO)
		138	146	7	116	40	34	46	2	6	17	17	5
Continente	Viana do Castelo	5	5		3	1	1	3		1	1	1	
	Braga	13	14		8 $_{1}$	5	4	3		1	1	1	
	Vila Real	2	2		2			1			1	1	
	Bragança	1	1	1 $_{1}$	1					1	1	1	
	Porto	22	24	2	19 $_{1}$	7 $_{1}$	4 $_{1}$	14 $_{1}$			2	2	
	Aveiro	14	14		12 $_{2}$	5 $_{4}$	5 $_{2}$	5 $_{4}$		1	2	2	1
	Viseu	4	4		3	1	1						
	Guarda	2	2		2						1	1	
	Coimbra	6	6		5 $_{1}$	3 $_{1}$	3 $_{1}$	3 $_{1}$					1
	Leiria	7	7		5 $_{1}$								
	Castelo Branco	4	4		4	2 $_{1}$	2 $_{1}$	2		1	2	2	
	Portalegre	2	2		2	2	1						
	Santarém	8	8	1	8	3 $_{1}$	2	1	1		2	2	
	Lisboa	20	23	2	20 $_{1}$	5 $_{1}$	6 $_{2}$	5	1	1	2	2	1
	Setúbal	8	8		6	2	1	1					
	Évora	2	2		2								
	Beja	1	1		1	1	1	1					
	Faro	11 $_{1}$	11	1	9 $_{1}$	1 $_{1}$	2 $_{1}$	4 $_{1}$			1	1	1
R. A. Açores	Corvo												
	Flores												
	Faial	1	1		1	1							
	Graciosa	1	1										
	Pico	1	2										
	São Jorge												
	Terceira	1	2		1			1					
	Santa Maria												
	São Miguel	1	1		1	1	1	1					
R. A. Madeira	Madeira	1	1		1			1			1	1	1
	Porto Santo												

[282] Na tabela: Iniciação em M. – Curso de Iniciação em Música; B. de Música – Curso Básico de Música; B. Gregoriano – Curso Básico de Canto Gregoriano; S. Inst. – Curso Secundário de Música, variante de Instrumento; S. F. Musical – Curso Secundário de Música, variante de Formação Musical; S. Composição – Curso Secundário de Música, variante de Composição; S. Canto – Curso Secundário de Canto; S. Gregoriano – Curso Secundário de Canto Gregoriano; B. INST. – Curso Básico de Instrumento; Cordas, Tecla – Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla; Sopro, Perc. – Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão; Jazz - Curso Profissional de Instrumentista Jazz. Os números pequenos colocados no canto inferior direito das células correspondem ao número de escolas que, apesar de terem autorização para a oferta destes cursos, não tiveram alunos a frequentá-los no ano 2022/2023. A contabilização inclui escolas que não abriram estes cursos nesse ano.

Para uma análise correta da tabela ressalvam-se as seguintes notas relativas à oferta dos níveis:

- Uma escola do distrito de Viana do Castelo não teve alunos inscritos no 8º e 9º anos no Curso Básico de Música.
- Uma escola do distrito do Porto apenas teve alunos inscritos no 5º e 8º anos no Curso Básico de Música.
- Uma escola não teve alunos inscritos no 10º ano (situa-se no distrito de Évora), quatro no 11º ano (uma situa-se no Porto, duas em Santarém e uma no Algarve), e cinco no 12º ano (situam-se no Porto, Santarém, duas em Lisboa e uma em Évora) no Curso Secundário de Música, Variante de Instrumento.
- Uma escola do distrito de Braga não teve alunos a frequentar o 11º ano no Curso Secundário de Música, Variante de Formação Musical.
- Numa escola do distrito de Santarém não houve alunos a frequentar o 10º e 11º anos no Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla e o 10º ano no Curso Profissional de Instrumentista de Sopro de Percussão.

Acrescentam-se ainda as seguintes informações:

- Um colégio do distrito do Porto indicou que no ano seguinte (2023/2024) abriu a oferta no 1º ciclo, mas não houve alunos inscritos.

No que diz respeito à distribuição geográfica dos cursos salientam-se as seguintes notas:

- Os cursos artísticos especializados de música que podem ser frequentados *em todas as NUTS III* são o Curso de Iniciação em Música, o Curso Básico de Música e o Curso Secundário de Música – Variante de Instrumento;

- Os cursos artísticos especializados de música que apenas podem ser frequentados *em algumas NUTS III* são o Curso Secundário de Música – Variante de Formação Musical (n=19); o Curso Secundário de Música – Variante de Composição (n=18); o Curso Secundário de Canto (n=17); o Curso Básico de Canto Gregoriano (n=6); o Curso Secundário de Canto Gregoriano (n=2);

- Nenhum curso profissional de música pode ser frequentado em todas as NUTS III;

- O Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla (nível secundário) e o Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão (nível secundário) podem ser frequentados em 13 NUTS III; o Curso Profissional de Instrumentista Jazz (nível secundário) em 5 e o Curso Básico de Instrumentista em 6[283].

- Atualmente não existem cursos profissionais de música nas NUTS II Alentejo, Península de Setúbal e Região Autónoma dos Açores.

Foi também possível apurar que nenhuma escola oferece todos os cursos artísticos especializados de música e todos os cursos profissionais de música.

1.2.6. Distribuição da oferta do ensino geral em 2022/2023

Várias das escolas especializadas de música também oferecem o ensino geral. Em alguns casos esse ensino ministra-se apenas no âmbito do regime integrado (INT.), em outros casos existem turmas a frequentar o ensino geral. Salienta-se que várias escolas de música já oferecem ensino geral no âmbito da educação pré-escolar e nos primeiros ciclos, apesar de algumas delas não terem regime integrado.

[283] Ressalva-se que atualmente este curso é designado "Educação e Formação de Jovens na Área da Música". Atualmente uma das 6 escolas já não tem esta oferta.

Houve vários diretores de escolas com cursos profissionais de música que confirmaram que a componente sociocultural (SocCul) era ministrada no próprio estabelecimento, sendo que dois salvaguardaram que a Educação Física é lecionada em outro estabelecimento.

Tabela 63 Distribuição da oferta do ensino geral ou da componente sociocultural dos cursos profissionais de música (número de escolas em 2022/2023)[284]

	Públicas		Particular e Cooperativo			TOTAL (157)
	EAE (11)	EG (11)	EAE (122)	E. PROF (8)	Outras (5)	
Pré-escolar	2	7	6		2	17
1° Ciclo	4 (2 INT.)	8	6 (2 INT.)		3	21
2° Ciclo	5 (3 INT.)	11	8 (6 INT.)		3	27
3° Ciclo	4 (3 INT.)	11	6 (5 INT.)	*8 SocCul*	3	32
Secundário	4 (3 INT) *3 SocCul*[285]	6	1 2 *SocCul*[286]	*8 SocCul*	3 *1 SocCul*	25[287]

1.2.7. Outros cursos oferecidos em 2022/2023

No final do *Survey* os diretores tinham a oportunidade de registar outras notas que considerassem relevantes para a caracterização da oferta formativa da sua escola. Alguns diretores indicaram que tinham a oferta de cursos não oficiais de música direcionados a alunos até aos 5 anos, com variadas designações (Cursos de Música para Bebés dos 6 aos 36 meses oferecido pela Arteduca - Conservatório de Música de Vila Nova de Famalicão; Ateliês Musicais dos 3 aos 5 anos oferecidos pelo Conservatório de Artes Performativas de Almada; Curso Infantil de Música dos 3 a 5 anos oferecido pela Arteduca – Conservatório de Música de Vila Nova de Famalicão; Curso de Pré-Iniciação oferecido pelo Conservatório de Música de Dança de Bragança e pelo Conservatório de Música, Teatro e Dança de Vila do Conde); cursos livres (Conservatório de Música de Águeda) e Curso Livre de Música, Música Tradicional, Musicoterapia (Conservatório de Música de Dança de Bragança).

Alguns diretores relembraram que as suas escolas têm a oferta de cursos do ensino especializado de outras artes como dança (Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro,

[284] Na tabela: EAE – Escolas do ensino artístico especializado; EG – Escolas do ensino geral (agrupamentos e escolas não agrupadas que oferecem cursos do ensino especializado de música); E. PROF – Escolas profissionais de música; Outras – Escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música; INT. – Escolas cujo ensino geral apenas é ministrado no âmbito do regime integrado; SocCul – Componente Sociocultural dos Cursos profissionais.

[285] Duas destas escolas também têm regime integrado.

[286] Uma das escolas também tem regime integrado.

[287] Algumas das escolas têm regime integrado e regime integrado dos cursos profissionais, de modo que só foram contabilizadas uma vez.

EBI da Horta, Conservatório de Música e Dança de Bragança), teatro (Conservatório de Guimarães, Conservatório de Música e Dança de Bragança, Curso Silva Monteiro, Escola de Artes da Vila), ou cursos profissionais, como o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea e o Curso Profissional de Intérprete/Ator/Atriz (Conservatório de Amarante) e Curso Profissional de Técnico de Organização de Eventos (Escola Profissional de Artes da Beira Interior). O Conservatório de Música e Dança de Bragança também oferece Cursos Livres de Dança e Teatro.

1.3. Discussão dos resultados da Fase 1

Através da análise da Fase 1 salientou-se um desequilíbrio entre a oferta especializada pública e privada. Enquanto em 2022/2023 havia 11 escolas do ensino especializado de música públicas e 11 que, não sendo especializadas, tinham oferta de cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música, no mesmo ano havia 131 escolas especializadas de música do ensino particular e cooperativo (123 escolas do ensino especializado de música e 8 escolas profissionais de música) e 5 escolas particulares e cooperativas que, não sendo escolas especializadas de música, ofereciam cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música. Deste modo, enquanto o território continental apresentava pelo menos uma escola especializada de música privada por NUTS III, as escolas do ensino especializado de música públicas estavam presentes apenas em 8 dos 18 distritos (já contando com a presença dos polos). Contando com as escolas do ensino geral que também oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música soma-se a cobertura de apenas mais um distrito. Ressalva-se que em 2024 havia mais uma escola do ensino especializado de música pública (em Vila Real) e mais cinco escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas (em Macedo de Cavaleiros, no Porto, na Mealhada, em Leiria e em Sintra).

O facto de a rede pública ser reduzida contradiz o exposto no artigo 40.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, reiterado pelo artigo 40.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto:

> 1- Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população. 2 – O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.

Relativamente aos polos, destaca-se que o estudo de H. Brito (2024) apontou o seguinte:

> Os critérios para a escolha dos locais de implantação são variados e oscilam entre escolas em risco de fechar por falta de alunos até aos estabelecimentos que são territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP).

> Estes Polos Educativos têm várias funções descritas: a primeira de todas é o alargamento da rede escolar e a concretização de acesso para mais crianças, por outro lado têm também a intenção de alimentar o ensino básico com uma massa de alunos capaz de gerar um ensino secundário com frequência sólida e capaz de oferecer desenvolvimentos qualitativos. Da mesma forma que, em 1993, já era possível perspetivar a constituição de protocolos para ampliar a área de influência ao ensino pré-escolar, atualmente, as escolas debatem-se com estratégias para conseguirem suprimir os constrangimentos do seu edificado que lhes restringe o número de vagas à lotação possível dos edifícios que ocupam. A ambição, que trespassa várias gerações de diretores, em alargar a rede pública de ensino artístico especializado da música é entendida como missão intrínseca ao próprio serviço público, embora possa, pontualmente, esbarrar no formalismo da estrutura hierárquica vertical. (p. 350)

Na distribuição das escolas pelo país, destacou-se também que há quatro ilhas sem oferta especializada (pública ou privada): Flores, Corvo, São Jorge e Santa Maria. Segundo Lopes-Graça (1973, citado por H. Brito e M. H. Vieira, 2017, p. 135):

> [n]ão há dúvida, porém, que o ponto crucial do nosso atraso em matéria de ensino musical é a falta de escolas, oficiais, oficiosas ou particulares, mas capazes de desempenharem uma dupla função: contribuir, por um lado, para a ilustração musical do povo e, por outro, para a formação de profissionais (cantores, instrumentistas, etc.).

Destacou-se também uma enorme diversidade de tipologias de escolas com oferta especializada. Atualmente esta oferta não é exclusiva das escolas que historicamente têm oferecido estes cursos (conservatórios e academias), sendo possível frequentar cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música em alguns agrupamentos, escolas não agrupadas e em outras escolas do ensino particular e cooperativo, como é o caso de alguns colégios. Sobre esta tendência das escolas gerais albergarem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música, já mencionada por Almeida e Silva e M. H. Vieira (2024, p. 32), o Conselho Nacional de Educação pronunciou-se em 2022, afirmando:

> Os CAE [Cursos Artísticos Especializados], tal como os Cursos Profissionais (CP), ao serem introduzidos nas escolas secundárias públicas, participaram de uma dinâmica transformadora do paradigma definidor do ensino secundário, rompendo com inércias e lastros do passado, abrindo as diferentes ofertas formativas em condições de equidade e inclusão, nas oportunidades e condições de sucesso dos alunos que as pretendam frequentar. (Fernandes & C. Gonçalves, 2023, p. 191)

Relativamente à oferta do ensino especializado de música em agrupamentos de escolas, H. Brito e M. H. Vieira (2017, p. 136) manifestam também a seguinte opinião, com perspetivas positivas de futuro:

> Esta última solução, apesar de já questionada no terreno por alguns profissionais receosos da perda de identidade do ensino dito "especializado", poderá representar uma das possibilidades reais de futura expansão da rede para a razão desejável de, pelo menos, uma escola por distrito. O tempo e a história têm mostrado que são sempre necessários passos curriculares mais visionários no sentido da expansão, para que depois o sistema e os profissionais do ensino se encarreguem da necessário normalização e adequação dos perfis e exigências desejáveis.

Durante o processo de recolha de dados da Fase 1 e da respetiva análise foi também possível constatar que, tal como já tinha sido apontado por Almeida e Silva e M. H. Vieira (2024a, p. 33),

> há cada vez uma maior tendência para que o foco esteja na oferta dos cursos e não nas escolas que os podem oferecer. O próprio site da ANQEP tinha no passado uma lista de escolas do ensino especializado de música organizado por zonas do país. No entanto, a partir de 2020 o Portal da Oferta Formativa[288] começou a listar a oferta por curso, e não por escola, e a apresentar todos os cursos, independentemente de até poderem ser oferecidos por uma mesma escola, divulgando, assim, todas as entidades que oferecem cursos do ensino especializado de música (incluindo escolas do ensino geral que têm protocolos de ensino articulado com escolas especializadas) sem distinção de tipologias.

No entanto, é importante salientar que, apesar da oferta estar neste momento disponível em várias tipologias de escolas, há algumas características diferenciadoras:

- As escolas que apresentam uma oferta mais completa quanto aos níveis oferecidos, regimes de frequência e cursos enquadram-se nas tipologias "históricas" (escolas públicas e escolas particulares e cooperativas do ensino especializado de música).

- As escolas que mais se assemelham a estas tipologias, no que diz respeito à robustez de oferta especializada, são a Escola Básica e Secundária da Bemposta, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Bemposta (integra todos os níveis e regimes, assim como a oferta de cursos do ensino especializado de música e cursos profissionais de música); a Escola Básica Integrada da Praia da Vitória (com a oferta de todos os níveis e três regimes de frequência) e a Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes, pertencente ao Agrupamento de Escolas n.º 2 de Abrantes

[288] Recurso "desenvolvido pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em parceria com a Direção Geral da Educação (DGE) e a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)" (Portal da Oferta Formativa, s.d.). Tal como descrito no capítulo da Metodologia, no contacto com os serviços do Portal da Oferta Formativa, foi esclarecido que, a partir do ano letivo 2020/2021, todas as escolas da rede pública que ministravam cursos do ensino artístico especializado (EAE), ainda que em regime articulado, tiveram de assinalar essa oferta.

(tem oferta de todos os níveis; tem oferta de regime integrado e supletivo; tem oferta de regime articulado no 1º ciclo).

- No que diz respeito às restantes oito escolas públicas do ensino geral que ofereciam cursos do ensino especializado de música, nenhuma tinha a oferta dos quatro níveis e dos três regimes de frequência (algumas apenas tinham a oferta de um regime).

- As escolas profissionais de música oferecem apenas cursos profissionais de música no Ensino Secundário e algumas também no 3º ciclo.

- No que diz respeito às escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também têm oferta especializada, todos os colégios ofereciam o 2º e 3º ciclos, mas apenas um dos colégios oferecia 1º ciclo. Tanto a Escola de Dança Ginasiano como a Escola Profissional da Serra da Estrela apenas ofereciam o Ensino Secundário. As cinco escolas apenas tinham a oferta de um regime de frequência (integrado, integrado dos cursos profissionais ou articulado). Deste modo, esta é a tipologia de escola cuja oferta é menos diversificada.

- A maioria das escolas públicas apenas tinha ofertas financiadas, como expectável. A maioria das escolas do ensino especializado de música particular e cooperativo também tinha ofertas financiadas, no entanto, 7 das 123 escolas não recebiam financiamento. Da mesma forma, duas escolas do ensino particular e cooperativo (colégios) também não recebiam financiamento.

Relativamente à distribuição da oferta formativa pelo país destaca-se que, apesar dos quatro níveis serem oferecidos em todas as NUTS III, há uma menor quantidade de escolas a oferecerem o 1º ciclo e o Ensino Secundário, aspeto a sugerir necessidade de melhorias. No caso das ilhas, salienta-se que na ilha da Graciosa e do Pico não há oferta do Ensino Secundário, o que significa que um aluno que queira continuar os seus estudos terá de se deslocar para outra ilha, ou para o continente. Se a missão legislada do ensino especializado de música é preparar os alunos para o futuro profissional nesta área questiona-se assim a ausência da oferta especializada de música no nível secundário em algumas zonas do país. Quanto à oferta dos regimes, o regime integrado e o regime integrado dos cursos profissionais ainda não estão acessíveis em todas as NUTS III, distritos e ilhas. Os cursos artísticos especializados de música que podem ser frequentados em todas as NUTS III são o Curso de Iniciação em Música, o Curso Básico de Música e o Curso Secundário de Música – Variante de Instrumento.

2. FASE 2 – Aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música, finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário

Tal como indicado no capítulo da Metodologia, na Fase 2 do estudo, cujos dados foram recolhidos no ano letivo 2023/2024 em 16 escolas, participaram 1006 alunos. Esta fase visou investigar junto dos alunos as possíveis razões de abandono do ensino especializado de música. A análise dos dados recolhidos nesta fase será organizada nos seguintes subcapítulos: contacto com a música antes do ingresso na atual escola especializada de música; ingresso na atual escola; avaliação da experiência na escola especializada de música; condições de estudo das disciplinas de música em casa; duração das deslocações dos alunos entre a sua casa e a escola de música e, sempre que aplicável, entre as duas escolas; intenção de desistência da escola de música em anos anteriores; razões de permanência na escola; intenção "atual" de desistência da escola de música; nível até ao qual os alunos pretendem estudar música e taxas de abandono das turmas participantes. As respostas dos alunos serão analisadas globalmente, por natureza da escola (pública e privada) e por regimes de frequência dos alunos (regime integrado, regime integrado dos cursos profissionais, regime articulado e regime supletivo). Algumas das questões serão também analisadas tendo em conta o nível de ingresso dos alunos, ou o nível que frequentavam à data da recolha de dados.

2.1. Contacto com a música antes do ingresso na atual escola especializada (Fase 2)

Mais de metade dos 1006 alunos que participaram na Fase 2 do estudo já tinham estudado música antes de entrarem para a atual escola especializada (68,6% - 690 alunos), aspeto que se verificou nas duas naturezas de escolas (públicas e privadas), em todos os regimes de frequência e em todos os níveis de ingresso - Tabela 64 (p. 304). Destaca-se que alguns dos alunos ingressaram no ensino especializado de música no 3º ciclo e no Ensino Secundário, sem terem frequentado aulas de música previamente.

Tabela 64 Resposta à questão "Estudaste música antes de entrar para esta escola?" (Fase 2) [289]

ESTUDASTE MÚSICA ANTES DE ENTRAR PARA ESTA ESCOLA?	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL DE INGRESSO				
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	PE/ 1ºC.	2ºC.	3ºC.	E.SEC	NÃO RSP
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=579	N=314	N=48	N=63	N=2
Sim	690	**68,6%**	74,5%	56,7%	62,4%	85,6%	66,8%	71,0%	61,5%	73,9%	85,4%	95,2%	50,0%
Não	315	31,3%	25,3%	43,3%	37,6%	14,4%	33,2%	28,6%	38,5%	26,1%	14,6%	4,8%	
Não respondeu	1	0,1%	0,1%					0,3%					50,0%

[289] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; PE – Pré-escolar; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário; NÃO RSP – Não respondeu

Na Tabela 65 (p. 306) estão apresentados os contextos em que os 690 participantes que responderam afirmativamente à questão anterior estudaram música antes de ingressarem na atual escola especializada (432 alunos selecionaram apenas uma resposta, enquanto 258 assinalaram duas ou mais opções).

Podemos observar na mesma tabela que, no que diz respeito aos contextos nos quais os alunos estudaram antes de ingressar na escola de música atual (N=690), as opções mais selecionadas foram: "Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, ou academia)" (30,0%); "Na escola do 1º ciclo do ensino básico" (28,8%, tendo a maioria estudado com um professor especialista); "Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música" (27,7%) e "Na educação pré-escolar" (24,9%, tendo a maioria estudado com um professor especialista). Destaca-se que mais de metade dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais que responderam a esta pergunta já tinham estudado anteriormente numa escola do ensino especializado de música (61,8%), assim como a maioria dos alunos que ingressaram na escola atual no 3º ciclo (58,5%) e no Ensino Secundário (76,7%). Mais de um terço dos alunos dos regimes articulado e supletivo que já tinham tido aulas de música, aprenderam no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico, assim como os alunos que ingressaram na atual escola no 2º ciclo. Cerca de um terço dos alunos do regime integrado tinham tido aulas particulares com um(a) professor(a) de música antes do ingresso na atual escola de música.

Em "outras opções" os participantes indicaram que tinham estudado música em Coros (Aluno_CBM_6º_5, Aluno_CBM_9º_14, Aluno_IM_4º_144), no "2º ciclo" do ensino geral (Aluno_CBM_6º_60), na "Junta de Freguesia" (Aaluno_CSC_12º_12), na "Casa do Povo" (Aluno_CBM_6º_155) numa "Fanfarra" (Aluno_CBM_9º_54), numa "Igreja" (Aluno_IM_4º_63), numa "escola no estrangeiro" (Aluno_IM_4º_159), numa "banda de rock" (Aluno_CBM_6º_251), num "projeto social" (Aluno_CSM_12º_90), ou "em casa" (Aluno_CBM_6º_264) – este último aluno não especificou se aprendeu com familiares, ou em aulas particulares.

Tabela 65 Contextos nos quais os 690 alunos da Fase 2 estudaram música antes de ingressar na atual escola especializada [290]

CONTEXTOS EM QUE OS 690 ALUNOS ESTUDARAM MÚSICA ANTES DE INGRESSAREM NA ATUAL ESCOLA ESPECIALIZADA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL DE INGRESSO[291]			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	PE/ 1°C.	2°C.	3°C.	E.SEC.
	N=690		N=500	N=190	N=196	N=89	N=199	N=206	N=356	N=232	N=41	N=60
Com família e amigos	101	14,6%	15,6%	12,1%	16,8%	5,6%	14,1%	17,0%	20,8%	10,3%	4,9%	1,7%
Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	191	27,7%	28,8%	24,7%	33,2%	21,3%	22,6%	30,1%	27,5%	33,2%	17,1%	15,0%
Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, ou academia)	207	30,0%	28,4%	34,2%	30,6%	61,8%	19,1%	26,2%	21,6%	25,4%	58,5%	76,7%
Numa escola de música privada não oficial	93	13,5%	14,2%	11,6%	11,7%	7,9%	15,6%	15,5%	11,5%	17,7%	12,2%	10,0%
Numa banda	58	8,4%	8,8%	7,4%	8,2%	11,2%	8,5%	7,3%	3,4%	14,2%	17,1%	10,0%
Em tutoriais na internet	20	2,9%	2,6%	3,7%	2,0%	3,4%	3,0%	3,4%	2,5%	3,9%		3,3%
Na educação Pré-escolar	172	24,9%	27,8%	17,4%	29,6%	4,5%	28,6%	25,7%	35,7%	18,1%	7,3%	
• com um(a) educador(a)	*10*	*1,4%*	*2,0%*		*2,6%*			*2,4%*	*2,5%*	*0,4%*		
• com um(a) professor(a) de música	*149*	*21,6%*	*24,0%*	*15,3%*	*24,0%*	*4,5%*	*26,1%*	*22,3%*	*29,8%*	*17,2%*	*7,3%*	
• com um(a) educador(a) e um(a) professor(a) de música	*2*	*0,3%*	*0,4%*				*0,5%*	*0,5%*	*0,3%*	*0,4%*		
• não especificou	*11*	*1,6%*	*1,4%*	*2,1%*	*1,5%*	*6,7%*	*0,5%*	*0,5%*	*3,1%*			
Na escola do 1º ciclo do Ensino Básico	199	28,8%	29,0%	28,4%	18,4%	23,6%	34,7%	35,4%	29,2%	36,6%	14,6%	6,7%
• com o(a) professor(a) do 1° ciclo	*28*	*4,1%*	*4,4%*	*3,2%*	*2,6%*	*3,4%*	*6,0%*	*3,9%*	*5,3%*	*3,4%*		*1,7%*
• com um(a) professor(a) de música	*152*	*22,0%*	*21,2%*	*24,2%*	*15,3%*	*19,1%*	*26,6%*	*25,2%*	*21,3%*	*28,9%*	*14,6%*	*5,0%*
• com um(a) educador(a) e um(a) professor(a) de música	*10*	*1,4%*	*2,0%*					*4,9%*	*1,4%*	*2,2%*		
• não especificou	*9*	*1,3%*	*1,4%*	*1,1%*	*1,0%*	*3,4%*	*1,5%*	*0,5%*	*1,1%*	*2,2%*		
Outra opção	12	1,7%	1,6%	2,1%	1,5%		1,5%	2,9%	1,4%	2,2%		3,3%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[290] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; PE – Pré-escolar; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário. Ressalva-se que os participantes podiam assinalar mais do que uma opção de resposta a esta pergunta.

[291] Um dos alunos não indicou em que nível ingressou.

A idade em que os 1006 alunos começaram a ter aulas de música (independentemente do contexto) pode ser consultada na Tabela 66 (p. 307).

Tabela 66 Idade em que os alunos participantes na Fase 2 começaram a ter aulas de música [292]

IDADE EM QUE COMEÇARAM A TER AULAS	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
< de 1 ano	2	0,2%	0,3%		0,3%			0,3%	0,6%		0,4%	
1 ano	3	0,3%	0,4%		0,3%	1,9%				0,3%		0,9%
2 anos	3	0,3%	0,4%		0,3%		0,3%	0,3%	0,6%	0,3%	0,4%	
3 anos	52	5,2%	6,6%	2,4%	6,1%	1,9%	5,4%	5,2%	9,6%	5,6%	4,0%	2,6%
4 anos	75	7,5%	8,9%	4,5%	10,2%	1,9%	6,4%	7,6%	10,8%	9,4%	4,8%	5,3%
5 anos	132	13,1%	15,9%	7,5%	17,2%	4,8%	8,4%	16,6%	17,5%	11,5%	13,9%	11,4%
6 anos	260	25,8%	30,1%	17,3%	30,3%	15,4%	22,8%	27,9%	30,7%	25,4%	26,7%	21,9%
7 anos	125	12,4%	12,1%	13,1%	10,5%	9,6%	14,8%	13,1%	12,0%	13,0%	15,0%	8,8%
8 anos	104	10,3%	9,2%	12,5%	7,6%	11,5%	12,1%	11,0%	7,2%	10,0%	10,6%	12,7%
9 anos	88	8,7%	5,7%	14,9%	6,7%	11,5%	11,4%	7,2%	7,8%	8,3%	11,0%	7,5%
10 anos	104	10,3%	4,9%	21,2%	6,7%	16,3%	16,4%	5,9%	0,6%	12,4%	11,7%	12,7%
11 anos	20	2,0%	1,9%	2,1%	0,6%	8,7%	1,0%	2,1%		1,8%	0,7%	5,3%
12 anos	14	1,4%	1,0%	2,1%	1,0%	8,7%	0,3%	0,3%		0,3%	0,4%	5,3%
13 anos	3	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	1,9%						1,3%
14 anos	2	0,2%	0,1%	0,3%		1,9%						0,9%
15 anos	2	0,2%	0,1%	0,3%		1,9%						0,9%
16 anos	1	0,1%		0,3%		1,0%						0,4%
17 anos	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
23 anos	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
Não sei	3	0,3%	0,3%	0,3%				1,0%	0,6%	0,6%		
Não respondeu	11	1,1%	1,2%	0,9%	1,9%	1,0%	0,7%	0,7%	1,8%	1,2%	0,4%	1,3%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Salienta-se que a maioria dos participantes (80,6%) começou a ter aulas de música entre os 5 e os 10 anos. A idade mais mencionada em todas as variáveis foi 6 anos, à exceção dos alunos que estudaram nas escolas privadas e no regime integrado dos cursos profissionais. Verifica-se também que alguns dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais e do regime supletivo começaram a ter aulas de música depois dos 14 anos.

Quando questionados se conviviam com familiares músicos (Tabela 67, p. 308), mais de metade dos alunos (59,9%) respondeu afirmativamente. A percentagem de alunos com familiares músicos era mais reduzida no regime integrado dos cursos profissionais (44,2%) e nos níveis mais avançados.

[292] Resposta à questão: "Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola?". Nos casos dos alunos que assinalaram mais do que uma resposta (e.g. 6/7 anos) foi considerada a idade mais avançada. Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

Tabela 67 Resposta à questão "Algum dos teus familiares com quem convives é músico?" (Fase 2) [293]

ALGUM DOS FAMILIARES COM QUEM CONVIVES É MÚSICO?	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Sim	603	59,9%	61,5%	56,7%	68,8%	44,2%	55,0%	61,0%	67,5%	69,0%	59,0%	42,1%
Não	399	39,7%	37,9%	43,3%	30,9%	55,8%	44,3%	38,6%	31,9%	31,0%	40,3%	57,5%
NÃO RSP	4	0,4%	0,6%		0,3%		0,7%	0,3%	0,6%		0,7%	0,4%

O grau de parentesco dos familiares músicos destes 603 alunos pode ser consultado na Tabela 68 (p. 308). Ressalva-se que 373 alunos selecionaram apenas uma opção, enquanto 230 participantes referiram conviver com mais do que um familiar músico.

Tabela 68 Grau de parentesco dos familiares músicos (Fase 2) [294]

GRAU DE PARENTESCO DOS FAMILIARES MÚSICOS	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=603		N=413	N=190	N=216	N=46	N=164	N=177	N=112	N=234	N=161	N=96
Pai	193	32,0%	32,7%	30,5%	34,7%	45,7%	31,7%	25,4%	25,9%	35,9%	24,2%	42,7%
Mãe	109	18,1%	21,8%	10,0%	18,5%	17,4%	15,2%	20,3%	19,6%	20,9%	13,7%	16,7%
Padrasto	6	1,0%	1,5%		0,5%		1,2%	1,7%		2,1%	0,6%	
Irmão(s)	273	45,3%	44,3%	47,4%	50,9%	37,0%	44,5%	41,2%	41,1%	45,3%	49,1%	43,8%
Meio(s)-Irmão(s)	2	0,3%	0,5%					1,1%	0,9%	0,4%		
Avó(s)/Bisavó(s)/ Tios-Avós	81	13,4%	13,8%	12,6%	13,4%	19,6%	15,2%	10,2%	9,8%	17,9%	9,3%	13,5%
Tio(s)	108	17,9%	18,6%	16,3%	14,8%	26,1%	23,8%	14,1%	17,0%	20,1%	12,4%	22,9%
Primo(s)	167	27,7%	26,4%	30,5%	26,4%	28,3%	31,1%	26,0%	14,3%	31,6%	32,9%	25,0%
Padrinho(s)	17	2,8%	2,9%	2,6%	2,8%	2,2%	3,7%	2,3%	1,8%	2,6%	4,3%	2,1%
Outros	2	0,3%	0,5%			2,2%		0,6%		0,9%		

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Dos 603 participantes que conviviam com familiares músicos (amadores ou profissionais), quase metade indicou que esses familiares eram irmãos (45,3%), e cerca de um terço assinalou que conviviam com o "pai" (32,0%), ou com primos (27,7%) músicos. Apesar da percentagem de alunos do regime integrado dos cursos profissionais e do 12º ano que tinham familiares músicos ser menor em comparação com os dados dos outros regimes de frequência e níveis (Tabela 67, p. 308), quase metade destes alunos tinham um pai que era músico (Tabela 68, p. 308). De sublinhar também a preponderância de familiares

[293] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau; NÃO RSP – Não respondeu.

[294] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau. Ressalva-se que os participantes podiam assinalar mais do que uma opção de resposta a esta pergunta.

músicos irmãos (45,3%), ou primos (27,7%), num total de 73%, o que indicia um aumento da prática musical entre as novas gerações.

2.2. Ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola especializada de música

Os alunos foram questionados em que nível ingressaram na escola de música. As respostas podem ser consultadas na Tabela 69 (p. 309).

Tabela 69 Nível em que os alunos da Fase 2 ingressaram na atual escola de música [295]

NÍVEL EM QUE OS ALUNOS INGRESSARAM NA ATUAL ESCOLA DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290
Pré-escolar	16	1,6%	0,4%	3,9%	3,8%		0,3%	1,0%
1º ano de Iniciação	297	29,5%	38,5%	11,6%	47,8%	3,8%	22,5%	26,2%
2º ano de Iniciação	74	7,4%	7,6%	6,9%	4,5%	1,9%	7,7%	12,1%
3º ano de Iniciação	107	10,6%	10,9%	10,1%	8,0%	3,8%	11,1%	15,5%
4º ano de Iniciação	85	8,4%	5,8%	13,7%	8,0%	1,0%	8,1%	12,1%
1º grau/5º ano	290	28,8%	25,3%	35,8%	20,7%	14,4%	46,3%	24,8%
2º grau/6º ano	24	2,4%	2,1%	3,0%	1,6%	4,8%	2,7%	2,1%
3º grau/7º ano	31	3,1%	1,2%	6,9%	1,3%	22,1%		1,4%
4º grau/8º ano	12	1,2%	0,7%	2,1%	1,3%	5,8%	0,3%	0,3%
5º grau/9º ano	5	0,5%	0,6%	0,3%	0,6%	1,9%	0,3%	
6º grau/10º ano	51	5,1%	5,1%	5,1%	1,6%	34,6%	0,3%	3,1%
7º grau/11º ano	7	0,7%	0,7%	0,6%	0,3%	3,8%		0,7%
8º grau/12º ano	5	0,5%	0,7%		0,6%	1,9%		0,3%
Não respondeu	2	0,2%	0,3%				0,3%	0,3%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Podemos verificar através dos dados apresentados na Tabela 69 (p. 309) que cerca de um terço dos alunos entrou na atual escola no início do 1º ciclo (29,5%) e, cerca de outro terço, no início do 2º ciclo (28,8%). É interessante verificar que nas escolas públicas houve uma maior percentagem de alunos a entrar no início do 1º ciclo (38,5%), enquanto nas escolas privadas predominou a entrada dos alunos no início do 2º ciclo (35,8%). No regime integrado (47,8%) e no regime supletivo (26,2%) houve uma maior percentagem de alunos a entrar no 1º ano de Iniciação, enquanto no regime articulado predominou a entrada de alunos no 5º ano (46,3%). No regime integrado dos cursos profissionais, 34,6% dos alunos começaram a estudar na atual escola especializada no Ensino Secundário.

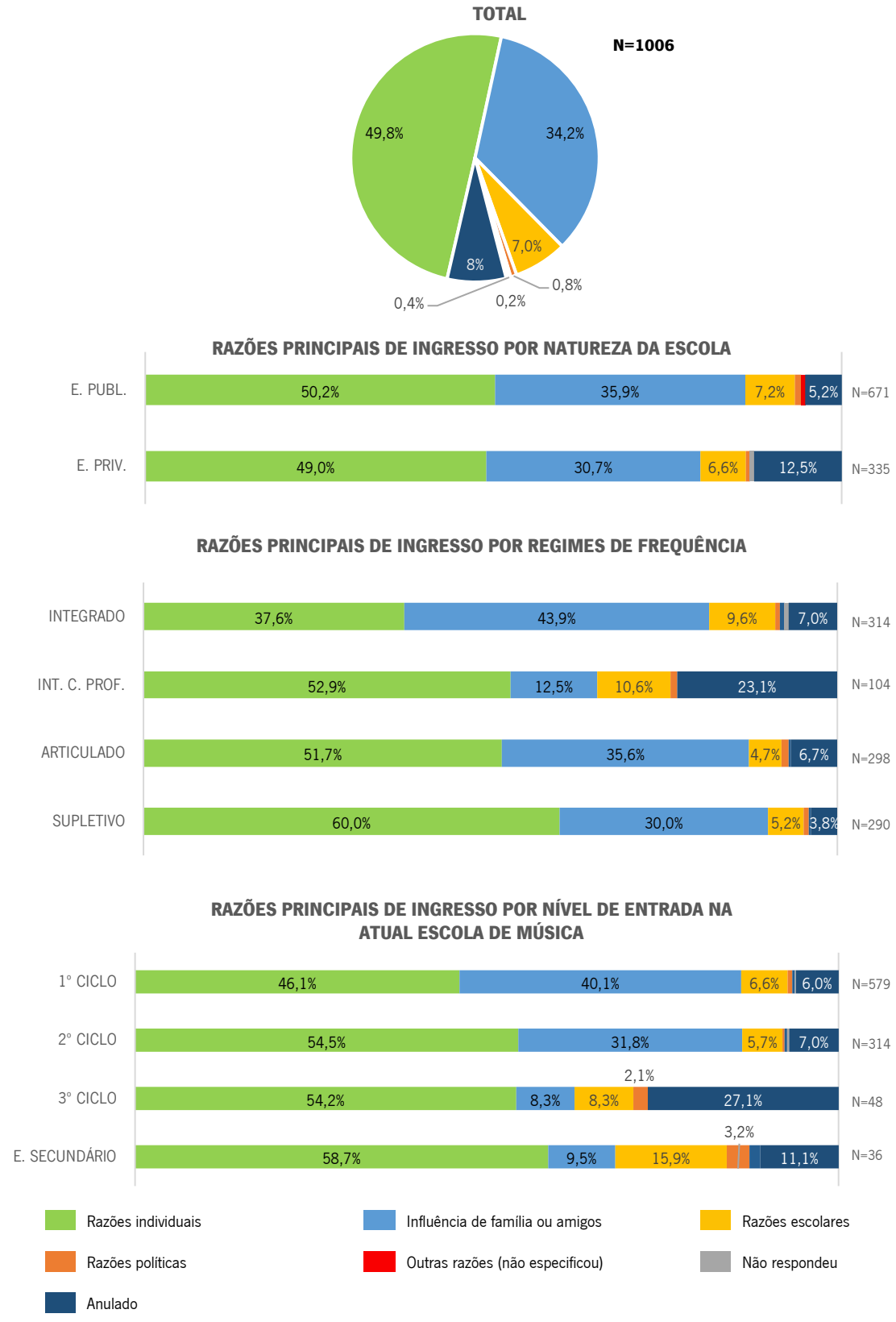
[295] Resposta à questão: "Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?". Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo.

2.2.1. Razões principais de ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola especializada de música

No âmbito da questão "Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música", foram apresentadas várias opções de resposta, organizadas pelos títulos "A) Razões individuais ('Eu quis')", "B) Influência de família ou amigos ('A minha família ou amigos quiseram')", "C) Razões escolares" e "D) Outras razões" (correspondentes às razões políticas). Apesar de 19 dos alunos terem preenchido a resposta aberta ("Outra razão"), todos os motivos que acrescentaram também se integravam nas quatro razões gerais assinaladas nos títulos. Por exemplo, alguns dos alunos indicaram ter começado a estudar música por gostarem desta área, ou de um determinado instrumento musical. Estas respostas foram contabilizadas respetivamente em "Queria aprender música" e em "Queria aprender a tocar um instrumento" (razões individuais). Da mesma forma, a resposta "Queria ser igual ao meu pai" (Aluno_CBM_6º_247) integra-se em "Influência de família" e a resposta "Não estava satisfeito com o meu conservatório antigo" (Aluno_CSPI_12º_7), enquadra-se nas razões escolares. Assim, apenas foram contabilizadas em "outras razões" as respostas dos alunos que assinalaram "outra razão", mas não especificaram na resposta aberta qual tinha sido o motivo de ingresso na escola especializada de música. Apesar de ter sido pedido aos alunos para referirem apenas a razão principal que levou ao seu ingresso na atual escola de música, 77 participantes selecionaram mais do que uma opção. Estas respostas serão apresentadas como "anuladas".

A Figura 26 (p. 311) e a Tabela 70 (p. 313) apresentam a análise das razões principais de ingresso na escola de música atual por natureza de escola, por regime de frequência dos alunos e por nível de entrada. Através da Figura 26 (p. 311) é possível verificar que a maioria dos alunos ingressou na atual escola por razões individuais (49,8%), ou por influência de família ou de amigos (34,2%), tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas. Analisando as respostas a esta questão por regimes de frequência dos alunos, salienta-se que o regime integrado dos cursos profissionais apresenta uma percentagem mais baixa de alunos que ingressaram por influência de família ou de amigos (12,5%) e uma percentagem semelhante de alunos que ingressaram por razões escolares (10,6%). Tal como esperado, quanto mais avançado o nível de entrada na escola de música, maior foi a percentagem de razões individuais e de razões escolares que contribuíram para o ingresso na escola de música e menor a percentagem de influência de familiares e de amigos na tomada dessa decisão.

Figura 26 Razões principais de ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola de música [296]



[296] Resposta à questão: "Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.". Na figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV. – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT. C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; E. Secundário – Ensino Secundário.

Na Tabela 70 (p. 313), onde podem ser consultadas as respostas mais específicas dos alunos à questão relativa às razões de ingresso na atual escola de música, pode verificar-se que a razão específica selecionada por mais alunos foi a "Influência de família" (23,6%), que predominou nas escolas públicas (25,8%) e privadas (19,1%), no regime integrado (32,2%) e articulado (24,5%) e no 1º ciclo (28,5%). A segunda opção mais selecionada foi "Queria aprender a tocar um instrumento", tendo-se salientado como resposta no regime supletivo (22,8%) e no 2º ciclo (21,3%), enquanto a terceira opção mais selecionada foi "Queria estudar música" (16,5%), opção que preponderou no regime integrado dos cursos profissionais (18,3%) e no 3º ciclo (33,3%). Salienta-se ainda que, no Ensino Secundário, a opção mais escolhida pelos alunos foi "Já sabia que queria ser músico" (28,6%), razão que também foi assinalada por um número razoável de alunos do regime integrado dos cursos profissionais (15,4%). Nas razões escolares, destacou-se a qualidade da escola como motivo de ingresso ("A escola era muito boa" – 2,7%).

Nas respostas abertas foram mencionados os seguintes exemplos de razões de ingresso: queria continuar a estudar música (neste contexto foram mencionadas aulas particulares, ou a frequência prévia de uma banda filarmónica – Aluno_CBM_6º_159, Aluno_CBM_6º_164, Aluno_CBM_9º_196, Aluno_CBM_9º_227); tinha muitos tempos livres (Aluno_IM_4º_95); mudança de residência devido aos estudos universitários (Aluno_CSM_12º_52); opção pela escola mais barata (Aluno_IM_4º_79); "não estava satisfeito com o meu conservatório antigo" (Aluno_CSPI_12º_7) e "a outra escola fechou" (Aluno_IM_4º_117).

Nenhum aluno indicou que o motivo de ingresso na escola especializada de música tinha sido a oferta do regime supletivo, de modo que esta opção não foi apresentada na tabela. Da mesma forma, as razões políticas foram pouco mencionadas. Considera-se que o facto de alguns dos alunos terem assinalado razões políticas não significa que não gostassem de música, mas apenas que destacaram a conveniência da proximidade da oferta e de poderem estudar música de graça.

Tabela 70 Razões principais de ingresso dos alunos da Fase 2 na atual escola de música (razões gerais e exemplos)[297]

RAZÃO PRINCIPAL DE INGRESSO NA ATUAL ESCOLA DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL DE ENTRADA NA ESCOLA DE MÚSICA ATUAL				
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	Não RSP
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=579	N=314	N=48	N=36	N=2
RAZÕES INDIVIDUAIS	501	**49,8%**	50,2%	49,0%	37,6%	52,9%	51,7%	60,0%	46,1%	54,5%	54,2%	58,7%	
Queria estudar música	166	16,5%	16,4%	16,7%	13,4%	18,3%	19,5%	16,2%	15,2%	16,9%	33,3%	14,3%	
O: Queria continuar a estudar música	4	0,4%	0,3%	0,6%	0,3%		0,3%	0,7%		1,0%	2,1%		
Queria aprender a tocar um instrumento	176	17,5%	17,4%	17,6%	12,1%	6,7%	21,8%	22,8%	18,3%	21,3%	4,2%	1,6%	
Já sabia que queria ser músico	52	5,2%	6,0%	3,6%	5,7%	15,4%	2,7%	3,4%	3,1%	3,5%	10,4%	28,6%	
Queria ter uma boa formação	26	2,6%	2,8%	2,1%	1,3%	3,8%	1,3%	4,8%	1,6%	3,5%	2,1%	7,9%	
O: Tinha muitos tempos livres	1	0,1%	0,1%		0,3%				0,2%				
A música divertia-me	75	7,5%	7,0%	8,4%	4,5%	8,7%	6,0%	11,7%	7,8%	8,3%	2,1%	4,8%	
O: Mudança de residência (estudos universitários)	1	0,1%						0,3%				1,6%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU DE AMIGOS	344	34,2%	35,9%	30,7%	43,9%	12,5%	35,6%	30,0%	40,1%	31,8%	8,3%	9,5%	100,0%
Influência de família	237	23,6%	25,8%	19,1%	32,2%	7,7%	24,5%	19,0%	28,5%	20,1%	6,3%	6,3%	100,0%
Fui obrigado(a) pela família	70	7,0%	6,6%	7,8%	7,3%	2,9%	7,0%	7,9%	7,9%	7,0%	2,1%	1,6%	
O: Opção pela escola mais barata	1	0,1%		0,3%	0,3%				0,2%				
Já tinha um instrumento em casa	14	1,4%	1,8%	0,6%	2,2%		1,3%	1,0%	1,9%	1,0%		1,6%	
Influência de amigo(s)	21	2,1%	1,6%	3,0%	1,6%	1,9%	2,7%	2,1%	1,4%	3,8%			
Não especificou	1	0,1%	0,1%		0,3%				0,2%				
RAZÕES ESCOLARES	70	7,0%	7,2%	6,6%	9,6%	10,6%	4,7%	5,2%	6,6%	5,7%	8,3%	15,9%	
A escola era muito boa	27	**2,7%**	2,4%	3,3%	4,8%	1,9%	1,3%	2,1%	2,9%	1,6%	6,3%	3,2%	
O: "Não estava satisfeito com o meu conservatório antigo"	1	0,1%	0,1%			1,0%						1,6%	
A escola oferecia o curso	5	0,5%	0,4%	0,6%	0,3%	2,9%		0,3%	0,5%			3,2%	
A escola oferecia o regime integrado	11	1,1%	0,7%	1,8%	2,5%	2,9%			0,5%	1,6%		4,8%	
A escola oferecia o regime articulado	6	0,6%	0,7%	0,3%		1,0%	1,0%	0,7%	0,5%	0,3%	2,1%	1,6%	
A minha escola tinha um acordo com a escola de música	4	0,4%	0,6%				1,0%	0,3%	0,5%	0,3%			
Influência de professores	15	1,5%	2,1%	0,3%	1,6%	1,0%	1,3%	1,7%	1,4%	1,9%		1,6%	
O: "A outra escola fechou"	1	0,1%		0,3%	0,3%				0,2%				
RAZÕES POLÍTICAS	8	0,8%	0,9%	0,6%	0,6%	1,0%	1,0%	0,7%	0,7%	0,3%	2,1%	3,2%	
Nesta escola podia estudar música de graça	4	0,4%	0,6%				0,7%	0,7%	0,2%	0,3%		3,2%	
A escola estava perto de casa	4	0,4%	0,3%	0,6%	0,6%	1,0%	0,3%		0,5%		2,1%		
OUTRAS RAZÕES (NÃO ESPECIFICOU)	4	0,4%	0,6%		0,6%		0,3%	0,3%	0,3%	0,3%		1,6%	
NÃO RESPONDEU	2	0,2%		0,6%	0,6%				0,2%	0,3%			

[297] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; E.SEC. – Ensino Secundário; RSP – Respondeu; "O:" – outras respostas mencionadas pelos participantes.

RAZÃO PRINCIPAL DE INGRESSO NA ATUAL ESCOLA DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL DE ENTRADA NA ESCOLA DE MÚSICA ATUAL				
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	Não RSP
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=579	N=314	N=48	N=36	N=2
ANULADO - RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	77	7,7%	5,2%	12,5%	7,0%	23,1%	6,7%	3,8%	6,0%	7,0%	27,1%	11,1%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Através da análise das respostas dos 77 alunos que, por lapso, selecionaram mais do que uma opção (isto é, não selecionaram apenas a razão mais importante que os levou a ingressar na escola de música, mas indicaram várias razões), destacou-se que, apesar das razões individuais e da influência de família ou amigos serem preponderantes, as razões escolares e políticas também são relevantes na decisão de ingresso.

2.2.2. Escolha do instrumento musical (alunos da Fase 2)

Quando questionados se estavam a estudar o instrumento musical que queriam quando entraram na escola de música, 82,6% dos participantes responderam afirmativamente - Tabela 71 (p. 315).

Tabela 71 Resposta à pergunta "O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?" (Fase 2) [298]

O INSTRUMENTO QUE ESTUDAS É O QUE QUERIAS ESTUDAR?	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL DE INGRESSO			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=579	N=314	N=48	N=63
Sim	831	82,6%	80,0%	87,8%	78,3%	94,2%	79,5%	86,2%	80,0%	82,8%	95,8%	95,2%
Não	134	13,3%	14,9%	10,1%	17,2%	5,8%	15,1%	10,0%	15,0%	14,0%	4,2%	4,8%
Não se aplica	2	0,2%	0,3%		0,3%			0,3%	0,2%			
Não respondeu	39	3,9%	4,8%	2,1%	4,1%		5,4%	3,4%	4,8%	3,2%		

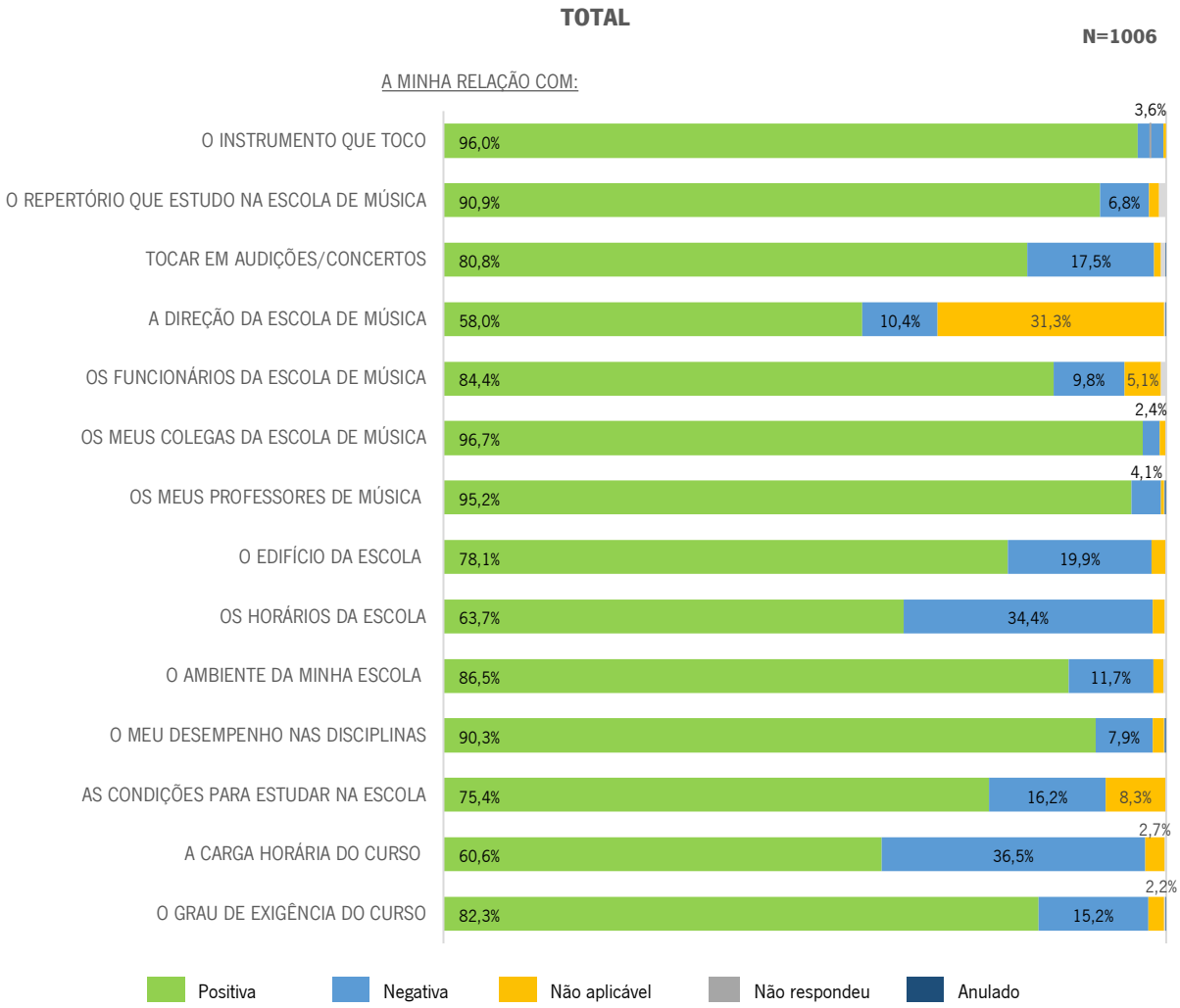
Podemos observar que o regime integrado reuniu uma maior percentagem de respostas negativas. Pelo contrário, o regime integrado dos cursos profissionais e os níveis de ingresso mais avançados apresentam uma maior percentagem de respostas positivas.

2.3. Avaliação da experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola especializada de música

Através do inquérito por questionário foi também possível recolher dados relativos à experiência dos 1006 alunos na escola de música que frequentavam - Figura 27 (p. 316).

[298] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; G – Grau; A – Ano.

Figura 27 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música – dados gerais



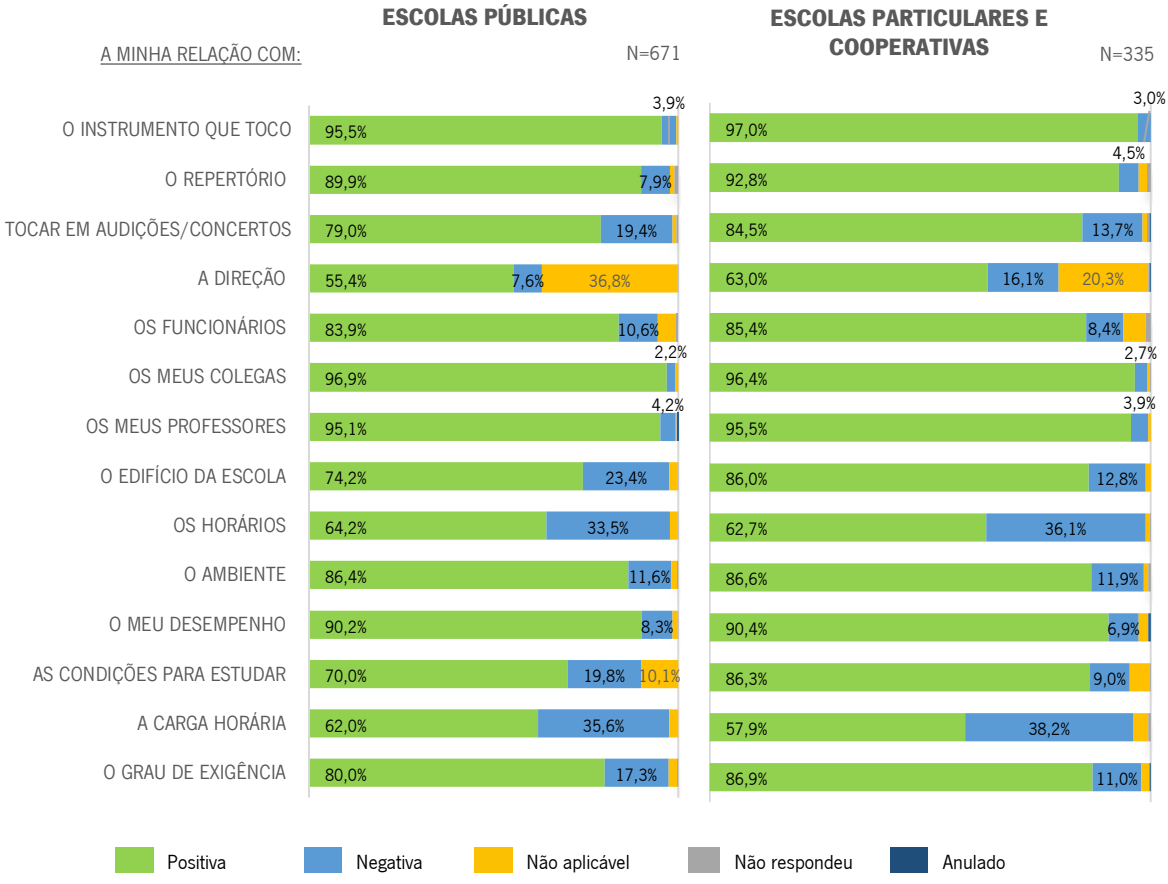
Através da Figura 27 (p. 316) podemos verificar que mais de metade dos alunos indicou ter uma relação positiva com o instrumento que tocava[299], com o repertório, com a *performance* em audições, com a direção da escola de música, com os funcionários, colegas e professores, com o edifício/instalações da escola, com os horários, com o ambiente da escola, com o seu desempenho, com as condições para estudar, com a carga horária e com o grau de exigência da escola. É interessante notar que, apesar de 13,3% dos alunos terem indicado que não estavam a estudar o instrumento que queriam (Tabela 71, p. 315), apenas 3,6% (Figura 27, p. 316) referiram ter uma relação negativa com o instrumento. Quanto às percentagens de respostas negativas, destacam-se a relação dos alunos com a carga horária do curso (36,5%), com os horários da escola (34,4%), com o edifício/instalações da escola (19,9%), com a *performance* em audições/concertos (17,5%), com as condições para estudar na escola (16,2%), com o

[299] Inclui alunos de Canto.

grau de exigência do curso (15,2%) e com o ambiente da escola (11,7%). No que diz respeito à carga horária, ressalva-se que dois alunos colocaram uma nota no questionário a indicar que responderam "negativo" porque queriam ter mais aulas. Acautela-se ainda que houve uma percentagem significativa de alunos que responderam "não aplicável" ao classificar a sua relação com a direção da escola. Uma vez que todas as escolas têm uma direção, esta resposta deverá ser interpretada como resultante do desconhecimento, ou falta de contacto dos alunos com a direção (foi pedido no momento do preenchimento dos questionários que respondessem dessa forma, caso não tivessem tido qualquer contacto). As respostas anuladas correspondem a alunos que assinalaram ambas as opções, ou cuja resposta não foi percetível.

A Figura 28 (p. 317), a Figura 29 (p. 319) e a Figura 30 (p. 320) apresentam as respostas dos participantes relativas à sua experiência na escola de música por natureza da escola, regime de frequência dos alunos e níveis em que estão inscritos.

Figura 28 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música, por natureza da escola



No que diz respeito à análise da experiência dos alunos por natureza da escola (Figura 28, p. 317) evidencia-se que as respostas dos alunos das duas naturezas são semelhantes, à exceção do "edifício da escola", das "condições para estudar" e da relação com a *performance* em audições e concertos, observando-se uma maior percentagem de alunos insatisfeitos com estes aspetos nas escolas públicas. Pelo contrário, houve uma maior percentagem de alunos a indicar ter uma relação negativa com a direção da escola nas escolas privadas.

Quanto à análise por regimes de frequência (Figura 29, p. 319), destaca-se que, em todos os regimes, a relação com a carga horária e com os horários foram os tópicos que tiveram uma maior percentagem de respostas negativas, passando dos 50% no regime integrado dos cursos profissionais. Neste regime houve também bastantes alunos que referiram ter uma má relação com o edifício da escola (38,5%), com a direção (32,7%) e com o ambiente (25,0%). Nos regimes integrado, articulado e supletivo salienta-se que cerca de um quinto dos alunos não gostava de tocar em audições e concertos. No regime integrado dos cursos profissionais há uma menor percentagem de alunos que referiram ter uma relação negativa com a *performance* em audições e concertos e com o seu desempenho.

Analisando os dados organizados por níveis (Figura 30, p. 320), verifica-se igualmente que a relação dos alunos com a carga horária do curso e com os horários foram os tópicos avaliados negativamente por uma maior percentagem de alunos. À medida que sobem os níveis, podemos observar uma tendência para a redução dos alunos insatisfeitos com o instrumento e com o repertório estudado na escola e uma subida da percentagem de alunos insatisfeitos com a carga horária, com o horário e com o ambiente da escola de música. A insatisfação com as apresentações em audições e concertos e a insatisfação com o próprio desempenho cresce apenas até ao 5º grau/9º ano.

Figura 29 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música, por regime de frequência dos alunos

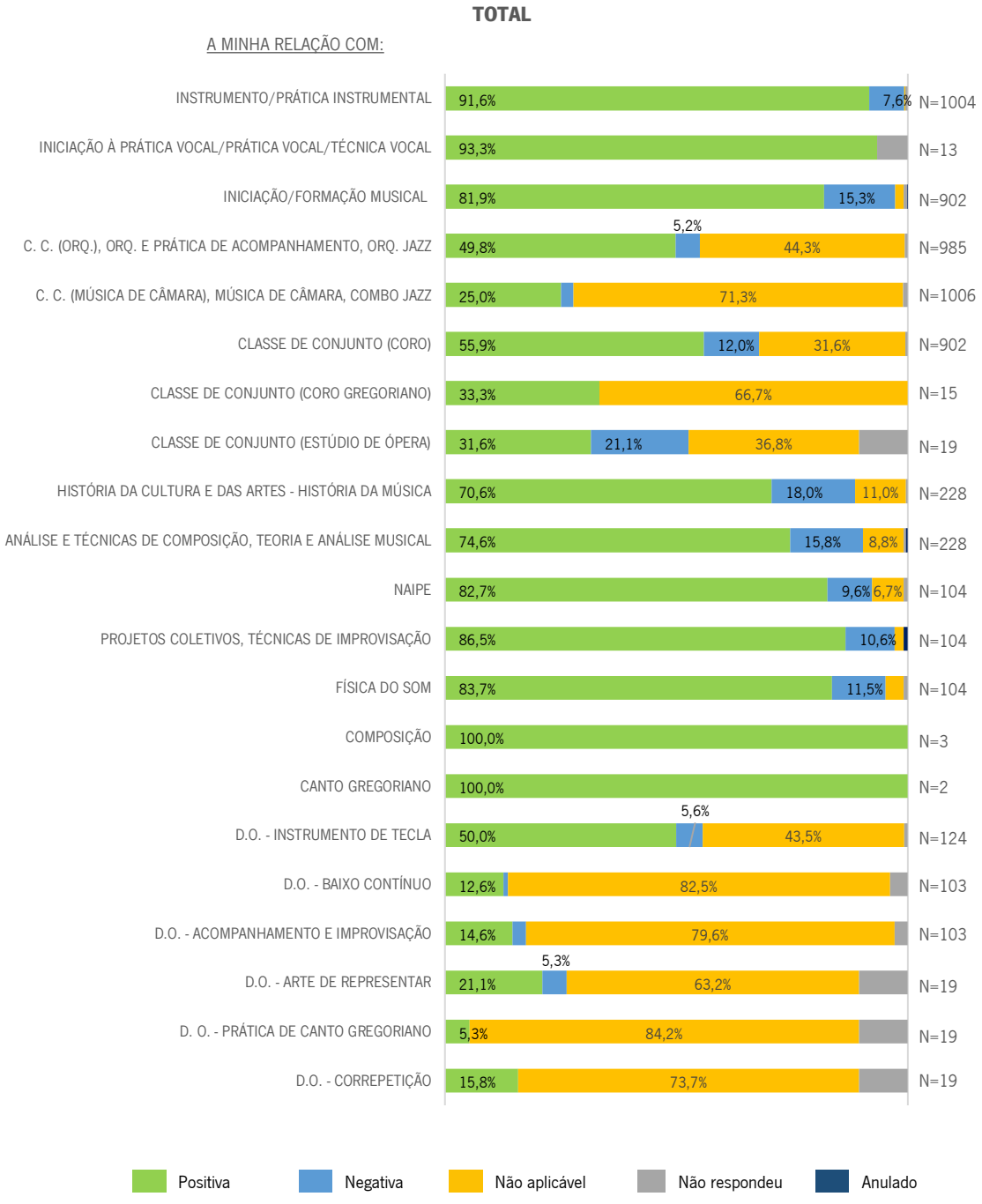


Figura 30 Experiência dos alunos da Fase 2 na atual escola de música, por nível



Foi também solicitado aos alunos que avaliassem a sua relação com as várias disciplinas - Figura 31 (p. 321). Uma vez que as disciplinas frequentadas pelos participantes variavam de acordo com o curso (e, consequentemente, não estavam em todas as versões dos inquéritos), foi indicado à frente de cada barra o número de alunos que avaliaram cada disciplina. Para facilitar a análise, foram agrupadas disciplinas semelhantes dos vários cursos.

Figura 31 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música - dados gerais [300]



[300] Na figura: CC – Classe de Conjunto; ORQ. – Orquestra; D.O. - Disciplina de opção.

Na Figura 31 (p. 321), podemos observar que as disciplinas que foram avaliadas positivamente por uma maior percentagem de alunos foram Composição (100%) e Canto Gregoriano (100%), no entanto, eram apenas frequentadas por dois e três alunos, respetivamente. Salienta-se que 91,6% dos alunos avaliaram positivamente a sua relação com as aulas de Instrumento (incluindo Canto, Iniciação à Prática Vocal, Prática Vocal e Técnica Vocal), valor significativo, tendo em conta que a relação dos alunos com esta disciplina foi avaliada por 1004 participantes. Podemos também observar que a maioria dos alunos que frequenta alguma Orquestra e/ou Música de Câmara, avaliou positivamente a sua experiência nestas disciplinas.

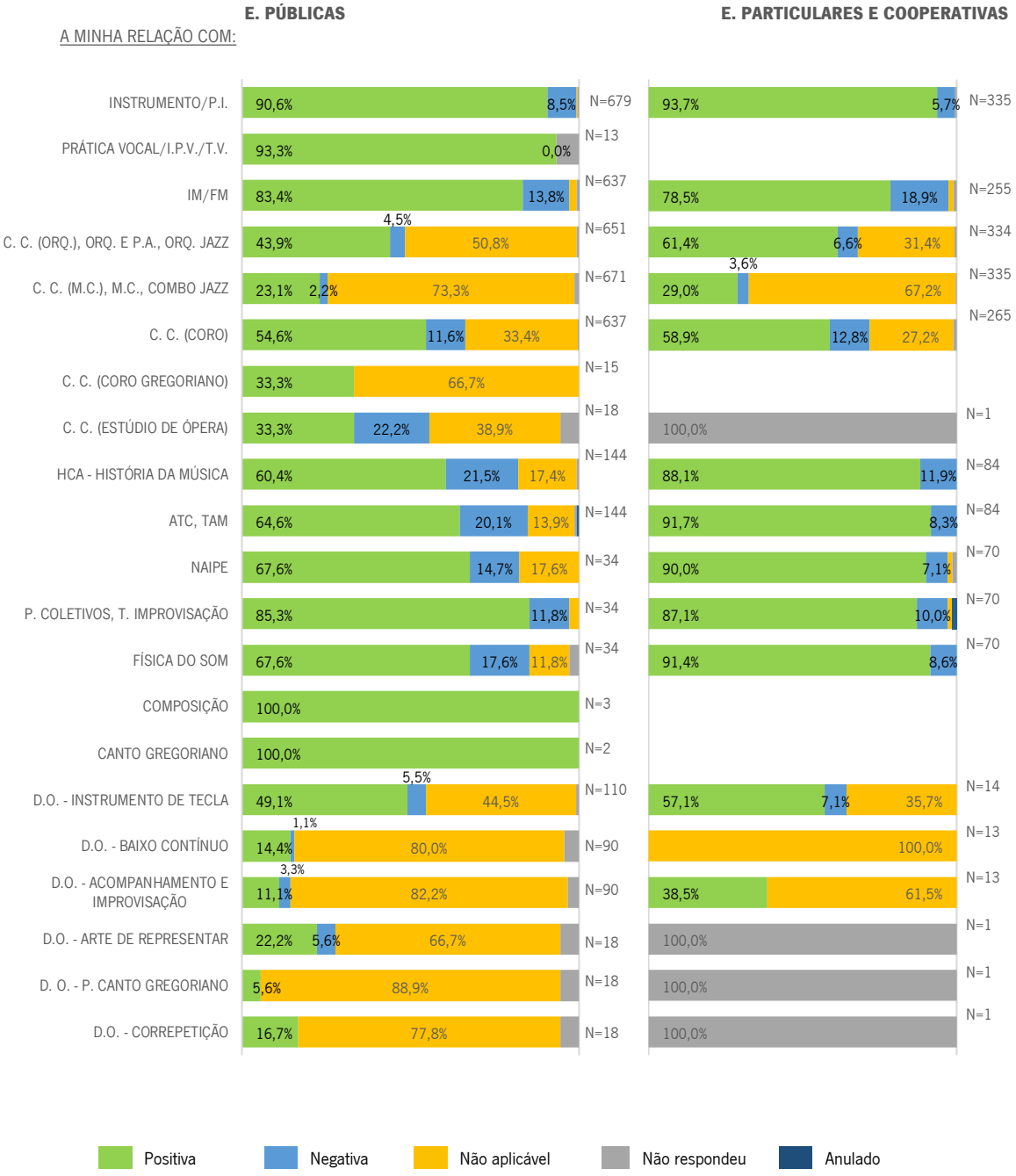
Pelo contrário, as disciplinas avaliadas negativamente por uma maior percentagem de alunos foram Estúdio de Ópera (21,1% - N=19), História da Cultura e das Artes (18,0% - N=228), Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical (15,8% - N=228), Iniciação ou Formação Musical (15,3% - N=902) e Coro (12,0% - N=902).

A análise das respostas dos alunos no que diz respeito à sua relação com as várias disciplinas pode ser consultada na Figura 32 (por natureza da escola, p. 323), na Figura 33 (por regime de frequência dos alunos, p. 324) e na Figura 34 (por nível dos alunos, p. 325).

Observando a Figura 32 (p. 323), destaca-se que algumas disciplinas não foram avaliadas nas escolas do ensino particular e cooperativo e que havia uma maior percentagem de alunos que frequentavam escolas desta natureza que não gostavam da disciplina de Iniciação/Formação Musical. Pelo contrário, nas escolas públicas uma maior percentagem de alunos indicaram ter uma relação negativa com as disciplinas de História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical, Naipe e Física do Som.

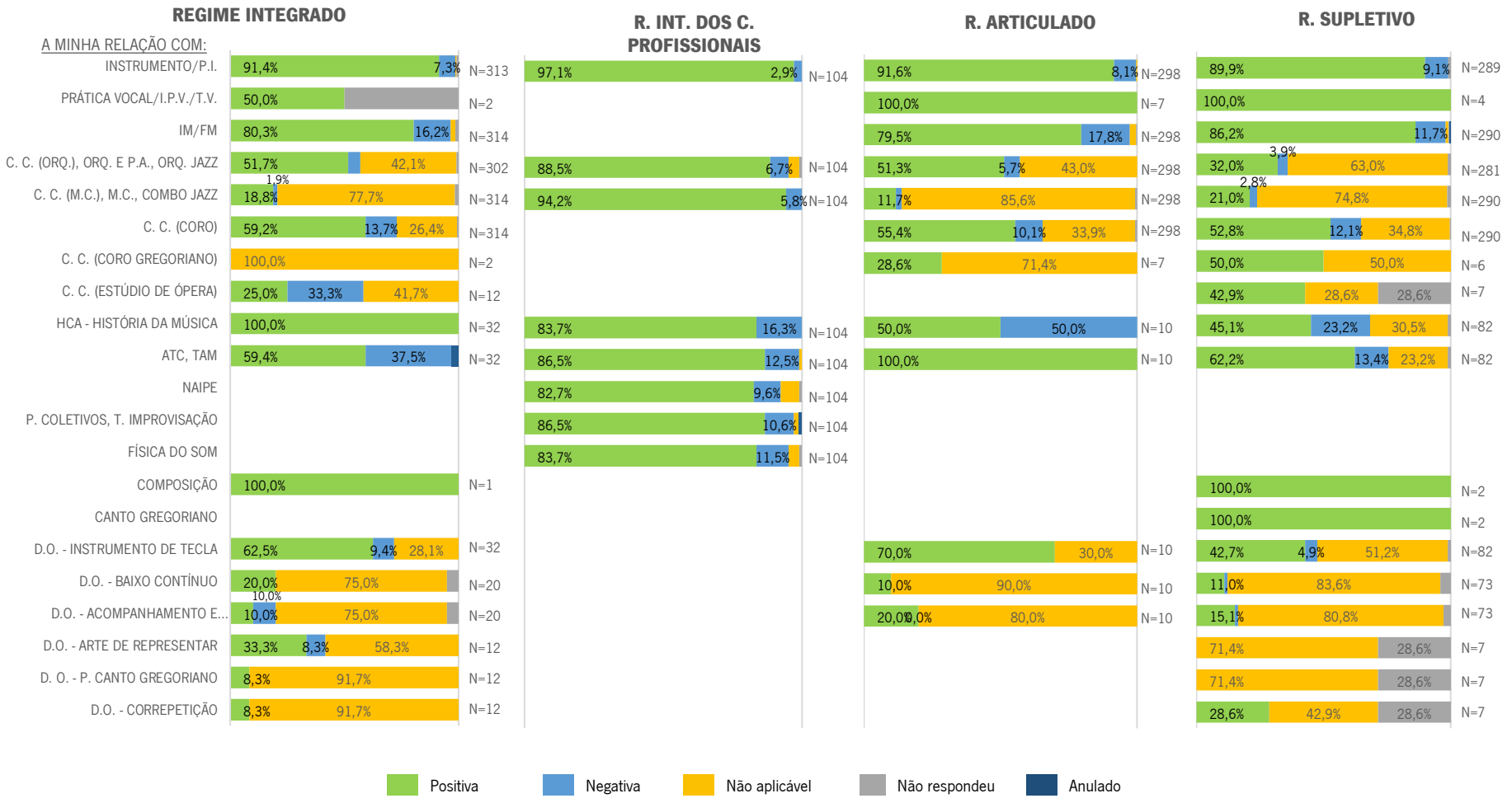
Examinando as respostas por regimes de frequência (Figura 33, p. 324), não parece haver uma relação entre a preferência pelas várias disciplinas e o regime frequentado pelos alunos. Os resultados são variados, sendo difícil tirar conclusões com sugestões para o futuro. Salienta-se apenas que nenhum aluno do regime integrado avaliou de forma negativa a disciplina de História da Cultura e das Artes e que a disciplina de Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical foi mais bem avaliada no regime integrado dos cursos profissionais e no regime articulado.

Figura 32 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música, por natureza da escola[301]



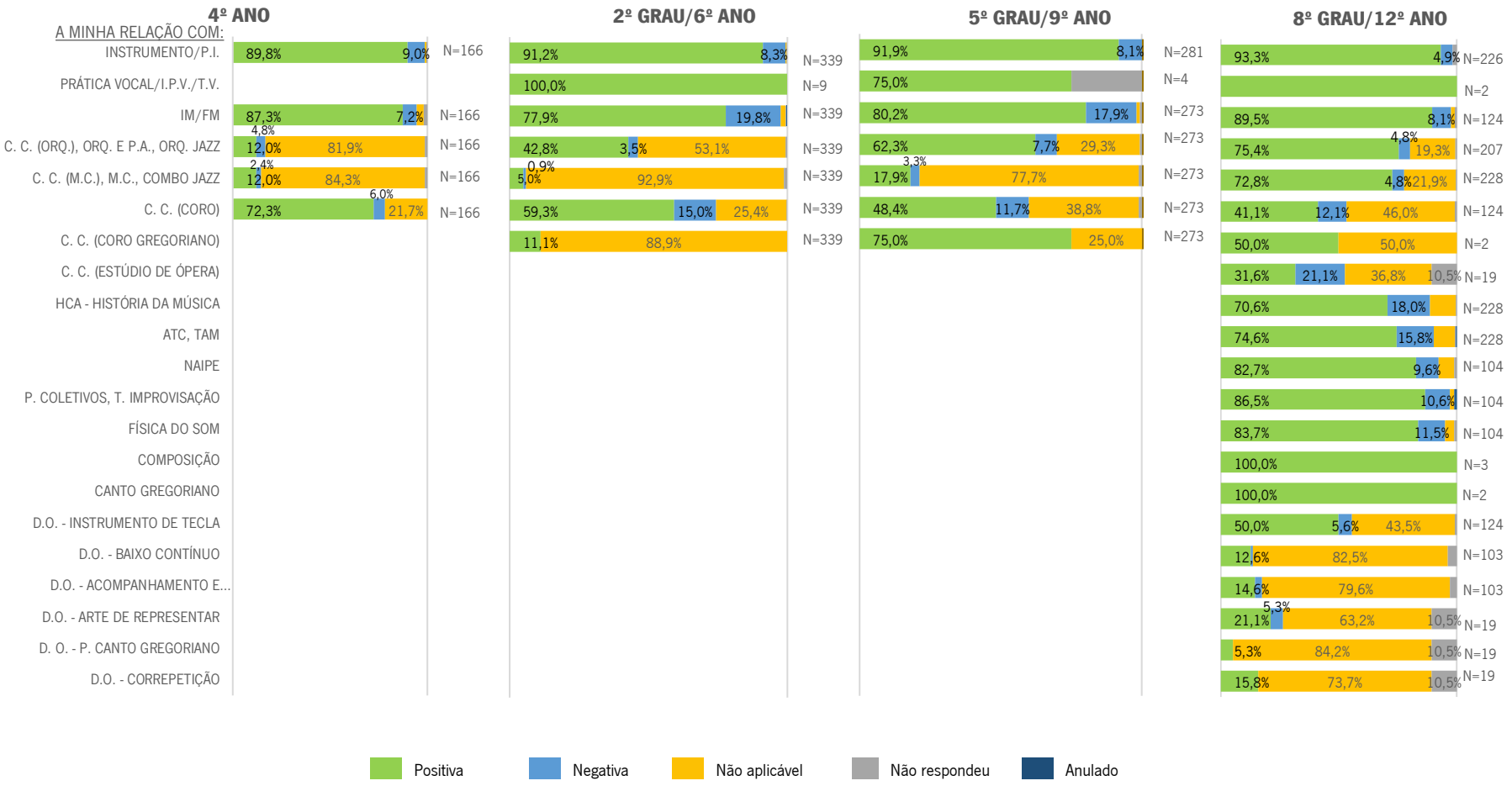
[301] Na figura: P.I. – Prática Instrumental; I.P.V. – Iniciação à Prática Vocal/Prática Vocal/Técnica Vocal; T. V. – Técnica Vocal; IM/FM – Iniciação Musical/Formação Musical; CC – Classe de Conjunto; M. C. – Música de Câmara; ORQ. – Orquestra; ORQ. E P. A. – Orquestra e Prática de Acompanhamento; HCA – História da Cultura e das Artes; ATC, TAM – Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical; P. Coletivos, T. Improvisação – Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação; D.O. - Disciplina de opção.

Figura 33 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música, por regime de frequência[302]



[302] Na figura: P.I. – Prática Instrumental; I.P.V. – Iniciação à Prática Vocal/Prática Vocal/Técnica Vocal; T. V. – Técnica Vocal; IM/FM – Iniciação Musical/Formação Musical; CC – Classe de Conjunto; M. C. – Música de Câmara; ORQ. – Orquestra; ORQ. E P. A. – Orquestra e Prática de Acompanhamento; HCA – História da Cultura e das Artes; ATC, TAM – Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical; P. Coletivos, T. Improvisação – Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação; D.O. - Disciplina de opção.

Figura 34 Relação dos alunos da Fase 2 com as disciplinas da escola de música, por nível[303]



[303] Na figura: P.I. – Prática Instrumental; I.P.V. – Iniciação à Prática Vocal/Prática Vocal/Técnica Vocal; T. V. – Técnica Vocal; IM/FM – Iniciação Musical/Formação Musical; C.C. – Classe de Conjunto; M. C. – Música de Câmara; ORQ. – Orquestra; ORQ. E P. A. – Orquestra e Prática de Acompanhamento; HCA – História da Cultura e das Artes; ATC, TAM – Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical; P. Coletivos, T. Improvisação – Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação; D.O. - Disciplina de opção.

Quanto ao gráfico que apresenta a análise de respostas pelos vários níveis (Figura 34, p. 325) observa-se que, nas disciplinas comuns aos quatro níveis, o desgosto pela Formação Musical era mais acentuado no 2º grau/6º ano (19,8%) e no 5º grau/9º ano (17,9%), enquanto o desgosto pelo Coro salientou-se no 2º grau/6º ano (15,0%), no 5º grau/9º ano (11,7%) e no 8º grau/12º ano (12,1%). Havia também uma percentagem considerável de alunos do Curso Básico de Canto Gregoriano que não gostava da disciplina de Prática Instrumental (33,3% dos alunos do 2º grau/6º ano e 25,0% dos alunos do 5º grau/9º ano). O número de alunos que classificaram a disciplina de Instrumento como negativa decresceu com o aumento do nível.

2.3.1. Os sentimentos experienciados pelos alunos da Fase 2 na escola especializada de música

Foi solicitado aos participantes que selecionassem que sentimentos experienciavam na escola de música, de entre dez possibilidades pré-estabelecidas - Tabela 72 (p. 327). Podemos constatar que todas as expressões positivas foram selecionadas por mais de metade dos alunos (aspeto que se verificou nas duas naturezas de escolas, em todos os regimes de frequência e em todos os níveis): "feliz" (91,5%); "apoiado(a) pelos professores" (87,6%); "integrado(a)" (87,2%); "realizado(a)" (72,3%) e "livre nas minhas escolhas" (69,6%). Pelo contrário, cerca de um quinto dos alunos referiram sentir-se condicionados nas suas escolhas (22,6%) e frustrados (18,8%), sendo estes os sentimentos negativos mais selecionados pelos alunos correspondentes aos vários parâmetros analisados.

Comparando as respostas dos alunos por regimes de frequência, observa-se que a escolha dos sentimentos de felicidade, integração e realização preponderou nos alunos do regime integrado, enquanto a escolha dos sentimentos de liberdade e de apoio predominou no regime supletivo. Pelo contrário, a escolha das expressões "infeliz", "frustrado(a)", "condicionado(a) nas minhas escolhas" foi superior no regime integrado dos cursos profissionais; o sentimento "não apoiado" foi mais selecionado por alunos do regime integrado e o sentimento "não integrado" por participantes do regime supletivo, em comparação com os alunos dos restantes regimes.

É interessante verificar que a percentagem de alunos que selecionaram os sentimentos negativos de infelicidade, frustração e falta de apoio cresce até ao 5º grau/9º ano, enquanto o sentimento de não integração e condicionamento continua a aumentar até ao 8º grau/12º ano. A percentagem de alunos que selecionou o sentimento de "frustração" no 5º grau/9º ano e no 8º grau/12º ano é semelhante.

Tabela 72 Sentimentos dos alunos da Fase 2 na atual escola de música [304]

SENTIMENTOS DOS ALUNOS NA ESCOLA DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Feliz	920	91,5%	92,4%	89,6%	96,8%	74,0%	91,6%	91,7%	95,8%	92,6%	93,8%	83,8%
Infeliz	38	3,8%	4,0%	3,3%	1,0%	**6,7%**	5,7%	3,8%	0,6%	3,8%	**5,5%**	3,9%
Feliz e infeliz	10	1,0%	0,4%	2,1%	1,0%	5,8%		0,3%	0,6%		0,4%	3,5%
Não respondeu	38	3,8%	3,1%	5,1%	1,3%	13,5%	2,7%	4,1%	3,0%	3,5%	0,4%	8,8%
Integrado(a)	877	87,2%	87,5%	86,6%	91,1%	79,8%	88,3%	84,5%	86,1%	88,2%	90,5%	82,5%
Não integrado(a)	66	6,6%	7,0%	5,7%	3,8%	6,7%	6,7%	**9,3%**	4,8%	5,9%	**7,0%**	**8,3%**
Integrado(a) e não integrado(a)	2	0,2%	0,1%	0,3%		1,0%		0,3%	0,6%			0,4%
Não respondeu	61	6,1%	5,4%	7,5%	5,1%	12,5%	5,0%	5,9%	8,4%	5,9%	2,6%	8,8%
Realizado(a)	727	72,3%	73,0%	70,7%	77,4%	41,3%	76,5%	73,4%	80,7%	78,2%	70,3%	59,6%
Frustrado(a)	189	18,8%	20,6%	15,2%	15,0%	**33,7%**	17,1%	19,3%	10,2%	13,6%	25,3%	25,0%
Realizado e frustrado	10	1,0%	0,4%	2,1%	0,6%	5,8%		0,7%	0,6%	0,3%		3,5%
Não respondeu	80	8,0%	6,0%	11,9%	7,0%	19,2%	6,4%	6,6%	8,4%	8,0%	4,4%	11,8%
Livre nas minhas escolhas	700	69,6%	70,6%	67,5%	72,9%	45,2%	67,4%	76,9%	77,7%	73,2%	68,5%	59,6%
Condicionado(a) nas minhas escolhas	227	**22,6%**	22,8%	22,1%	22,0%	**37,5%**	24,8%	15,5%	**13,9%**	**20,4%**	**26,7%**	**27,2%**
Livre e condicionado nas minhas escolhas	3	0,3%	0,1%	0,6%	0,3%	1,0%		0,3%		0,3%	0,4%	0,4%
Não respondeu	76	7,6%	6,4%	9,9%	4,8%	16,3%	7,7%	7,2%	8,4%	6,2%	4,4%	12,7%
Apoiado(a) pelos professores	881	87,6%	89,1%	84,5%	86,6%	81,7%	88,3%	90,0%	89,8%	85,5%	89,4%	86,8%
Não apoiado(a) pelos professores	61	6,1%	6,1%	6,0%	**8,3%**	1,9%	6,4%	4,8%	3,0%	6,8%	8,8%	3,9%
Apoiado(a) e não apoiado(a) pelos professores	1	0,1%	0,1%			1,0%						0,4%
Não respondeu	63	6,3%	4,6%	9,6%	5,1%	15,4%	5,4%	5,2%	7,2%	7,7%	1,8%	8,8%

[304] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

2.3.2. Disciplinas preferidas dos alunos da Fase 2 e disciplinas que menos gostam[305]

Para avaliar a experiência dos alunos na escola de música, foi igualmente solicitado que os participantes indicassem qual era a sua disciplina preferida (Tabela 73, p. 329) e a disciplina que gostavam menos (Tabela 74, p. 330). À semelhança da questão anterior, para a análise das respostas, agruparam-se disciplinas semelhantes dos vários cursos.

Tal como é possível observar na Tabela 73 (p. 329), nas duas naturezas de escolas, nos vários regimes de frequência dos alunos e em todos os níveis, mais de metade dos alunos responderam que a disciplina preferida na escola de música era Instrumento (inclui Canto, Iniciação à Prática Vocal, Prática Vocal e Técnica Vocal). A segunda disciplina mais mencionada nas duas naturezas de escolas, nos regimes integrado e articulado, no 2º grau/6ºano e no 5º grau/9º ano foi a disciplina de Orquestra – mais especificamente, Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, ou Orquestra Jazz (12,3%). A Formação Musical foi a segunda disciplina mais referida pelos alunos do regime supletivo (13,4%), e do 4º ano (15,1%), enquanto a Música de Câmara foi a segunda disciplina mais citada pelos participantes do regime integrado dos cursos profissionais (13,5%) e do 8º grau/12º ano (9,6%). Salienta-se ainda que mais de 10% dos alunos do regime articulado (13,1%), do 4ºano (12,0%) e do 2º grau/6º ano (13,3%) indicaram que o Coro era a sua disciplina preferida na escola de música.

Os 23 alunos que, por lapso, referiram mais do que uma disciplina, mencionaram: Instrumento (n=16), Formação Musical (n=6), Orquestra (n=10), Música de Câmara/Combo (n=3), Coro (n=8), História da Cultura e das Artes (n=1), Expressão Dramática, Teatro Musical (n=1) e Oferta Complementar (n=1) – este aluno não especificou o nome da disciplina.

[305] Resposta à questão: "Qual é tua a disciplina preferida na escola de música?".

Tabela 73 Disciplina de música que os alunos da Fase 2 gostavam mais[306]

DICPLINAS FAVORITAS	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Instrumento/ Prática vocal/Iniciação à Prática Vocal/Técnica Vocal	556	55,3%	54,2%	57,3%	54,8%	62,5%	52,0%	56,6%	53,6%	54,6%	52,7%	60,5%
Iniciação Musical/Formação Musical	85	8,4%	10,1%	5,1%	7,3%	1,0%	7,4%	13,4%	15,1%	10,3%	8,1%	1,3%
Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz	124	12,3%	10,6%	15,8%	13,7%	7,7%	17,4%	7,2%	0,6%	14,5%	20,5%	7,9%
Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz	37	3,7%	3,6%	3,9%	1,3%	13,5%	2,0%	4,5%	3,0%	0,9%	2,6%	9,6%
Classe de Conjunto (Coro)	88	8,7%	9,2%	7,8%	9,2%		13,1%	6,9%	12,0%	13,3%	8,1%	0,4%
Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)	1	0,1%	0,1%				0,3%				0,4%	
Classe de Conjunto (Estúdio de ópera)	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
Classe de Conjunto - não especificou	3	0,3%		0,9%	0,6%		0,3%			0,3%	0,7%	
História da Cultura e das Artes - História da Música	6	0,6%	0,1%	1,5%	0,3%	4,8%						2,6%
Análise de Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical, Introdução às Técnicas de Composição	19	1,9%	2,4%	0,9%	0,3%	4,8%		4,5%			0,4%	7,9%
Acústica e Organologia	1	0,1%		0,3%				0,3%				0,4%
Composição	2	0,2%	0,3%		0,6%							0,9%
Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla	3	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%			0,7%				1,3%
Disciplina de Opção - Baixo contínuo	1	0,1%	0,1%		0,3%							0,4%
Disciplina de Opção - Acompanhamento e improvisação	1	0,1%		0,3%			0,3%					0,4%
Oferta Complementar - Oficina	1	0,1%	0,1%				0,3%			0,3%		
Oferta Complementar - Expressão Dramática, Teatro Musical	6	0,6%	0,7%	0,3%	1,3%			0,7%	0,6%	1,5%		
Oferta Complementar - Introdução à cultura auditiva	1	0,1%	0,1%		0,3%						0,4%	
"Jazz"	1	0,1%	0,1%		0,3%						0,4%	
Alemão (Curso de Canto)	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
Todas	3	0,3%	0,4%				0,7%	0,3%	0,6%	0,6%		
Nenhuma	8	0,8%	1,2%				2,0%	0,7%	1,8%	0,9%	0,7%	
Não sei	3	0,3%	0,4%					1,0%	0,6%	0,3%	0,4%	
Disciplina de outra área	22	2,2%	2,2%	2,1%	6,4%	1,9%			9,6%		1,1%	1,3%
Colocou duas opções	23	2,3%	2,4%	2,1%	1,9%	2,9%	3,0%	1,7%		1,8%	3,7%	3,1%
Não respondeu	9	0,9%	0,6%	1,5%	1,0%	1,0%	1,0%	0,7%	2,4%	0,9%		0,9%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[306] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

Tabela 74 Disciplina de música que os alunos da Fase 2 gostavam menos[307]

DISCIPLINAS QUE OS ALUNOS GOSTAVAM MENOS	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Instrumento/Prática Instrumental	84	8,3%	9,1%	6,9%	7,0%	1,0%	12,1%	8,6%	9,0%	10,9%	10,6%	1,3%
Iniciação Musical/Formação Musical	319	31,7%	31,6%	31,9%	31,5%	8,7%	36,9%	34,8%	30,1%	33,0%	45,4%	14,5%
Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz	60	6,0%	4,8%	8,4%	9,9%	3,8%	6,7%	1,7%		8,3%	9,5%	2,6%
Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz	7	0,7%	0,7%	0,6%	0,6%	1,0%	0,7%	0,7%		0,3%	1,5%	0,9%
Classe de Conjunto (Coro), Coro Jazz	174	17,3%	18,6%	14,6%	22,3%	2,9%	16,8%	17,6%	23,5%	24,8%	14,3%	5,3%
Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)	1	0,1%	0,1%					0,3%			0,4%	
Classe de Conjunto (Estúdio de Ópera)	1	0,1%	0,1%		0,3%							0,4%
Classe de Conjunto - Não Especificou	5	0,5%	0,6%	0,3%	0,3%		1,3%				1,8%	
História da Cultura e das Artes - História da Música	45	4,5%	5,1%	3,3%		11,5%	1,7%	9,7%				19,7%
Análise de Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical, Introdução às Técnicas de Composição	58	5,8%	6,4%	4,5%	6,4%	17,3%	3,0%	3,8%			4,8%	19,7%
Naipe	2	0,2%		0,6%		1,9%						0,9%
Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação	4	0,4%	0,6%			3,8%						1,8%
Física do Som	12	1,2%	0,6%	2,4%		11,5%						5,3%
Acústica e Organologia	3	0,3%	0,4%					1,0%				1,3%
Canto Gregoriano	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla	7	0,7%	0,6%	0,9%	1,3%	1,9%		0,3%				3,1%
Disciplina de Opção - Baixo Contínuo	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
Disciplina de Opção - P. Canto Gregoriano	2	0,2%	0,3%					0,7%				0,9%
Oferta Complementar - Técnica Instrumental	1	0,1%		0,3%	0,3%					0,3%		
Oferta Complementar - Composição	1	0,1%		0,3%	0,3%						0,4%	
Oferta Complementar - Oficina	2	0,2%	0,3%				0,3%	0,3%		0,6%		
Oferta Complementar - Expressão Dramática, Teatro Musical	9	0,9%	1,3%		0,6%			2,4%	2,4%	1,5%		
Oferta Complementar - Introdução à produção e tecnologia da música	1	0,1%	0,1%		0,3%							0,4%
Oferta Complementar - Informática Aplicada às Artes	9	0,9%		2,7%	0,6%		2,3%			2,7%		
Oferta Complementar - Não Especificou	3	0,3%		0,9%			1,0%				1,1%	
Alemão (Curso de Canto)	5	0,5%	0,6%	0,3%	1,3%			0,3%				2,2%
Todas	6	0,6%	0,6%	0,6%	0,3%		1,0%	0,7%		0,9%	1,1%	
Nenhuma	60	6,0%	5,5%	6,9%	4,1%		9,1%	6,9%	8,4%	10,0%	3,7%	0,9%
Não Sei	30	3,0%	3,3%	2,4%	1,0%		3,4%	5,9%	10,8%	2,1%	1,8%	
Disciplina de outra área	60	6,0%	4,8%	8,4%	8,6%	28,8%	0,3%	0,7%	12,7%	0,6%	1,5%	14,5%
Colocou duas opções	3	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	1,0%		0,3%	0,6%		0,4%	0,4%
Não respondeu	30	3,0%	3,1%	2,7%	2,5%	4,8%	3,4%	2,4%	2,4%	4,1%	1,8%	3,1%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[307] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

Quanto à disciplina que os alunos gostavam menos (Tabela 74, p. 330)[308], os resultados foram díspares, não havendo nenhuma disciplina selecionada por mais de metade dos participantes. A disciplina mais mencionada foi Formação Musical (31,7%) nas duas naturezas de escolas, em quase todos os regimes de frequência e níveis. As exceções foram o regime integrado dos cursos profissionais (não integra esta disciplina no seu plano de estudos), no qual preponderou a referência a disciplinas de outra área (28,8%) e à Teoria e Análise Musical (17,3%) e o 8º grau/12º ano, no qual uma igual percentagem de alunos mencionou a disciplina de História da Cultura e das Artes e de Análise e Técnicas de Composição (19,7%). A segunda disciplina da área da música mais citada como sendo preterida foi a disciplina de Coro (17,3%) à exceção do regime integrado dos cursos profissionais (História da Cultura e das Artes – 11,5%) e do 8º grau/12º ano (Formação Musical – 14,5%).

Quanto aos três alunos que mencionaram mais do que uma disciplina preterida, informa-se que dois referiram Coro, dois indicaram a disciplina de Formação Musical e um aluno referiu Práticas de Teclado e Teoria e Análise Musical.

2.4. Condições de estudo das disciplinas de música em casa (alunos da Fase 2)

A partir das respostas aos inquéritos foi possível apurar que 96,2% dos alunos participantes (N=1006) tinha um instrumento em casa para estudar[309], sendo que a maioria tinha pelo menos um instrumento próprio (86,5%) - Tabela 75 (p. 332). Ressalva-se que dois alunos tinham um instrumento próprio e um instrumento emprestado, e que um aluno tinha um instrumento próprio e um instrumento alugado. Uma maior percentagem de alunos do 4º ano (4,8%) e do regime supletivo (4,5%) referiram não ter um instrumento musical, situação menos frequente no regime integrado dos cursos profissionais (1,9%) e no 8º grau/12º ano (2,2%).

[308] Resposta à questão: "Qual é disciplina que menos gostas na escola de música?".

[309] Os alunos de canto também responderam a esta questão.

Tabela 75 Resposta à pergunta "Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?" (Fase 2) [310]

TENS O INSTRUMENTO EM CASA PARA PODERES ESTUDAR?		TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
		n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
		N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
SIM	próprio	870	86,5%	84,7%	89,9%	91,7%	93,3%	83,9%	81,0%	75,9%	85,6%	89,0%	92,5%
	emprestado	56	5,6%	5,8%	5,1%	3,5%	2,9%	6,7%	7,6%	10,2%	6,2%	4,8%	2,2%
	alugado	44	4,4%	5,6%	1,8%	1,9%	1,9%	6,0%	6,2%	9,0%	5,9%	1,8%	1,8%
NÃO	Não tenho	36	3,6%	3,4%	3,9%	3,2%	1,9%	3,7%	4,5%	4,8%	3,2%	4,4%	2,2%
NÃO	se aplica	2	0,2%	0,3%		0,3%			0,3%				0,9%
	respondeu	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%

2.5. Duração das deslocações entre a casa dos alunos da Fase 2 e a escola de música e entre as duas escolas

Através dos dados apresentados na Tabela 76 (p. 332) podemos constatar que 90,1% dos alunos demoravam menos de uma hora a chegar à escola de música e cerca de três quartos dos alunos demoravam menos de 30 minutos a realizar esse percurso utilizando o meio de transporte ao qual recorriam mais frequentemente. No grupo dos 4,7% dos participantes que demoravam mais de 60 minutos a chegar à escola, predominavam alunos de escolas públicas, alunos do regime integrado dos cursos profissionais e alunos do 8º grau/12º ano.

Tabela 76 Tempo que demoram a chegar de casa até à escola de música (Fase 2)[311]

TEMPO QUE DEMORAM A CHEGAR DE CASA ATÉ À ESCOLA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	N	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N= 1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Até 30 min.	765	76,0%	73,5%	81,2%	78,7%	49,0%	84,9%	73,8%	74,1%	81,7%	83,2%	60,5%
De 30 a 60 min.	142	14,1%	15,2%	11,9%	13,7%	26,9%	9,4%	14,8%	5,4%	12,7%	12,5%	24,6%
De 60 a 90 min.	35	3,5%	**4,2%**	2,1%	2,9%	**15,4%**	1,3%	2,1%	1,2%	1,5%	1,8%	**10,1%**
Mais de 90 min.	12	1,2%	1,8%		0,6%	7,7%	0,7%			0,3%	0,7%	3,9%
Não sei	50	5,0%	5,1%	4,8%	4,1%	1,0%	3,7%	8,6%	19,3%	3,5%	1,8%	0,4%
Não respondeu	2	0,2%	0,3%					0,7%		0,3%		0,4%

Através da Tabela 77 (p. 333) podemos ver que a maioria dos participantes não respondeu que tempo demorava a chegar da escola do ensino geral à escola de música (este número inclui alunos do regime integrado, do regime integrado dos cursos profissionais e alunos do regime articulado que tinham todas as aulas na escola do ensino geral). Quanto aos alunos que tinham aulas em dois estabelecimentos

[310] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau. Ressalva-se que alguns dos participantes tinham mais do que um instrumento musical.

[311] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

distintos, constata-se que a maioria demorava até 30 minutos a realizar este percurso. Apenas 11 alunos demoravam mais de uma hora a deslocar-se entre as duas escolas.

Tabela 77 Tempo que demoram a chegar da escola do ensino geral até à escola de música (Fase 2)[312]

TEMPO QUE DEMORAM A CHEGAR DA ESCOLA DO ENSINO GERAL ATÉ À ESCOLA DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Até 30 min.	358	35,6%	34,6%	37,6%			60,4%	61,4%	39,2%	41,6%	37,4%	21,9%
De 30 a 60 min.	66	6,6%	8,3%	3,0%			9,7%	12,8%	3,6%	5,0%	8,8%	8,3%
De 60 a 90 min.	9	0,9%	0,9%	0,9%			1,0%	2,1%		0,6%	0,7%	2,2%
Mais de 90 min.	2	0,2%	0,3%				0,3%	0,3%	0,6%		0,4%	
Não sei	24	2,4%	2,4%	2,4%			3,0%	5,2%	6,0%	1,5%	2,6%	0,9%
Não respondeu	547	54,4%	53,5%	56,1%	98,7%	100,0%	25,5%	18,3%	50,6%	51,3%	50,2%	66,7%

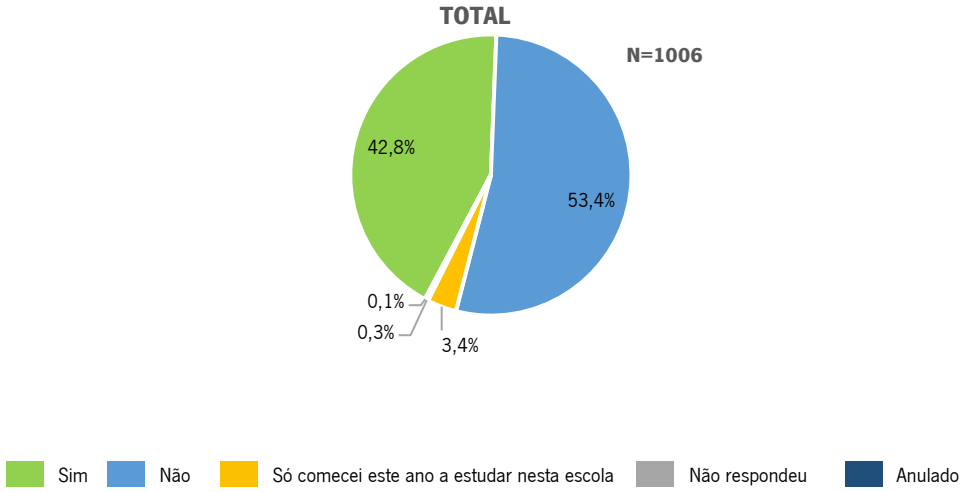
2.6. Intenção de desistência dos alunos da Fase 2 em anos anteriores

Os alunos foram questionados se, em anos anteriores, pensaram em desistir da escola de música. A esta pergunta 42,8% dos participantes responderam afirmativamente - Figura 35 (p. 334).

Na Figura 35 (p. 334) podemos verificar que houve uma maior percentagem de alunos do regime integrado dos cursos profissionais a referir que em anos anteriores pensou em desistir da escola de música (ressalva-se, no entanto, que muitos deles tinham frequentado cursos artísticos especializados anteriormente) e que, pelo contrário, houve uma menor percentagem de alunos do regime integrado a responder afirmativamente. É também interessante assinalar que a percentagem de alunos que pensou desistir é maior, à medida que o nível dos alunos avança.

[312] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

Figura 35 Resposta à pergunta "Em anos anteriores pensaste em desistir desta escola de música?" (Fase 2)[313]



RESPOSTA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Sim	431	42,8%	44,7%	39,1%	28,7%	55,8%	49,0%	47,2%	19,9%	33,9%	55,3%	57,9%
Não	537	53,4%	52,2%	55,8%	68,5%	43,3%	49,3%	44,8%	66,9%	63,1%	44,0%	40,4%
Só comecei este ano a estudar nesta escola	3	3,4%	2,8%	4,5%	2,5%	1,0%	1,0%	7,6%	12,7%	2,1%	0,7%	1,8%
Não respondeu	34	0,3%	0,1%	0,6%			0,7%	0,3%	0,6%	0,6%		
Anulado	1	0,1%	0,1%		0,3%					0,3%		

2.6.1. Ano(s) escolar(es) em que os alunos da Fase 2 pensaram em desistir da escola de música

Dos 431 alunos que responderam afirmativamente à questão anterior, 354 referiram que pensaram em desistir da escola especializada de música num determinado ano da sua formação, enquanto 77 mencionaram ter sentido vontade de abandonar a aprendizagem especializada durante vários anos. Ressalva-se que alguns dos participantes responderam que pensaram em desistir no nível que se encontravam a frequentar em 2023/2024 (ano letivo da recolha). No entanto, optou-se por não se anular essas respostas, uma vez que seriam relevantes para o tema em questão. Para além disso, vários destes alunos referiram que pensaram desistir em anos anteriores por motivos diferentes dos que apontaram posteriormente nas perguntas "Atualmente tens vontade de desistir da escola de música?", "Porquê?", sugerindo que se estariam a referir a momentos diferentes: passado e presente. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 78 (p. 335).

[313] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

Tabela 78 Níveis em que os alunos da Fase 2 pensaram em desistir da escola de música no passado[314]

NÍVEIS EM QUE PENSARAM EM DESISTIR	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=431		N=300	N=131	N=33	N=115	N=151	N=132	N=90	N=58	N=146	N=137
1º ano	12	2,8%	3,7%	0,8%	2,2%		2,1%	5,1%	24,2%	2,6%	0,7%	
2º ano	16	3,7%	4,3%	2,3%	4,4%		3,4%	5,1%	27,3%	3,5%	2,0%	
3º ano	32	7,4%	8,7%	4,6%	10,0%		2,7%	13,9%	60,6%	7,0%	2,6%	
4º ano	35	8,1%	9,0%	6,1%	7,8%		11,0%	8,8%	18,2%	18,3%	4,6%	0,8%
1º G/5º A	101	23,4%	22,7%	25,2%	25,6%	6,9%	35,6%	16,1%		67,0%	11,3%	5,3%
2º G/6º A	56	13,0%	13,3%	12,2%	12,2%	5,2%	14,4%	15,3%		16,5%	17,2%	8,3%
3º G/7º A	76	17,6%	17,3%	18,3%	24,4%	8,6%	26,0%	8,0%			41,1%	10,6%
4º G/8º A	89	20,6%	20,0%	22,1%	23,3%	13,8%	29,5%	12,4%			47,0%	13,6%
5º G/9º A	47	10,9%	7,7%	18,3%	6,7%	32,8%	3,4%	12,4%			6,0%	28,8%
6º G/10º A	47	10,9%	11,0%	10,7%	3,3%	37,9%	0,7%	15,3%				35,6%
7º G/11º A	47	10,9%	10,7%	11,5%	5,6%	37,9%		14,6%				35,6%
8º G/12º A	12	2,8%	2,3%	3,8%		8,6%		5,1%				9,1%
Não respondeu	2	0,5%	0,3%	0,8%	1,1%		0,7%				1,3%	
Não sei	4	0,9%	1,0%	0,8%		1,7%	1,4%	0,7%		0,9%	1,3%	0,8%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Podemos observar que, em geral, houve uma maior percentagem de alunos a pensar desistir nos 2º e 3º ciclos, particularmente no 1º grau/5º ano e no 4º grau/8º ano, tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas. A percentagem de alunos que pensaram em desistir no 5º grau/9º ano nas escolas particulares e cooperativas foi superior à das escolas públicas.

No regime articulado, também houve uma maior percentagem de alunos a querer desistir no 1º grau/5º ano e no 4º grau/8º ano; no regime integrado, no 1º grau/5º ano e no 3º grau/7º ano; no regime supletivo, no 1º grau/5º ano, 2º grau/6º ano e 6º grau/10º ano e no regime integrado dos cursos profissionais no 9º ano, 10º ano e no 11º ano.

Evidencia-se que o nível em que uma maior percentagem de alunos quis desistir foi o ano anterior ao que estavam a frequentar no momento do preenchimento do inquérito – o 3º ano (60,6%), no caso dos alunos do 4º ano; o 1º grau/5º ano (67,0%) no caso dos alunos do 2º grau/6º ano; o 4º grau/8º ano (47,0%) no caso dos alunos do 5º grau/9º ano e o 6º grau/10º ano (35,6%) e 7º grau/11º ano (35,6%) no caso dos alunos do 8º grau/12º ano.

[314] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau. Ressalva-se que os participantes podiam responder mais do que um nível.

2.6.2. Razões principais que poderiam ter levado à desistência dos alunos da Fase 2 em anos letivos anteriores

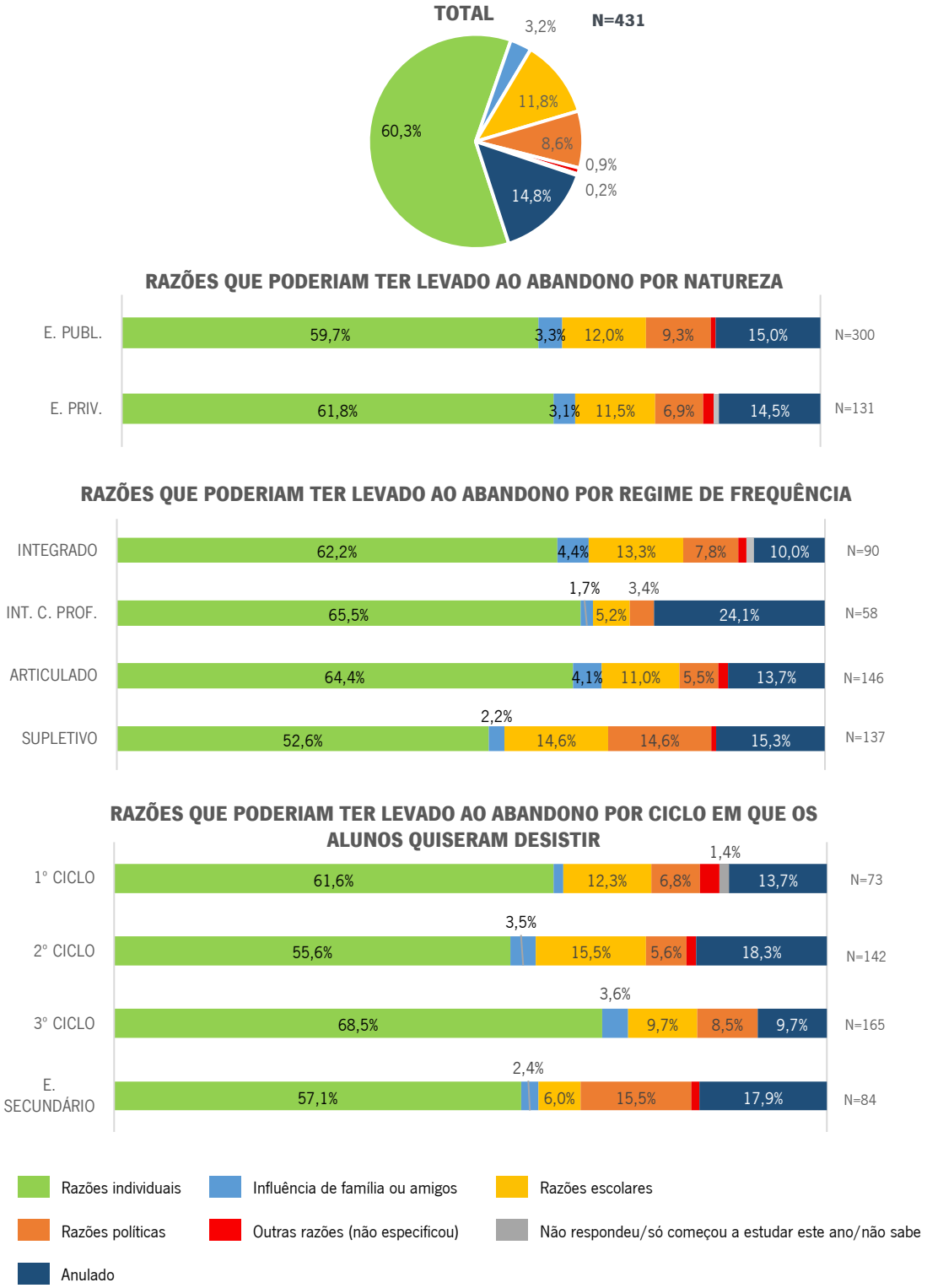
Aos 431 alunos que indicaram ter pensado desistir da escola de música no passado, foi solicitado que justificassem a sua resposta. Os alunos do 4º ano e do 2º grau/6º ano, explicaram porque pensaram abandonar a da escola de música no passado em resposta aberta, enquanto os alunos do 5º grau/9º ano e do 8º grau/12º ano tinham de selecionar a sua resposta numa tabela com alguns motivos pré-definidos, tendo a oportunidade de, caso necessário, acrescentar "outro motivo". Tal como na pergunta relativa às razões de ingresso, foram apresentadas várias opções de resposta, organizadas pelos títulos "A) Razões individuais", "B) Influência de família ou amigos", "C) Razões escolares" e "D) Outras razões" (correspondentes às razões políticas).

Apesar de 26 dos alunos do 5º grau/9º ano e do 8º grau/12º ano terem preenchido a resposta aberta ("Outra razão"), a maioria das suas respostas associavam-se às razões individuais, influência de família ou de amigos, razões escolares, ou razões políticas. Deste modo, apenas se consideraram como "outras razões" as respostas dos alunos que selecionaram esta opção, mas não especificaram a que razões se referiam. Os casos em que os alunos selecionaram mais do que uma opção (n=64), serão apresentados como respostas "anuladas".

A Figura 36 (p. 337) e a Tabela 79 (p. 340) apresentam a análise das razões pelas quais os alunos quiseram desistir em anos anteriores, por natureza da escola, por regime de frequência dos alunos, pelo nível que frequentam e pelo ciclo em que quiseram desistir. Relembra-se que alguns dos alunos quiseram desistir em mais do que um ciclo.

Podemos observar que mais de metade dos 431 alunos que pensaram em desistir da escola em anos anteriores, justificou a sua resposta com razões individuais (60,3%). Cerca de um sexto dos alunos pensou em desistir por motivos escolares (11,8%) e poucos por razões políticas (8,6%) ou por influência de família ou de amigos (3,2%). Observa-se que os valores apresentados no gráfico são semelhantes nas duas naturezas de escolas e regimes de frequência dos alunos. As razões escolares salientam-se como razão que poderia ter levado ao abandono 1º e no 2º ciclo, em comparação com os restantes dois níveis. Pelo contrário, as razões políticas crescem à medida que os níveis sobem, possivelmente porque os alunos já têm uma maior consciência política. No entanto, isto não significa que os fatores políticos não estivessem presentes em idades mais precoces.

Figura 36 Razões pelas quais os alunos da Fase 2 quiseram desistir da escola de música em anos anteriores[315]



[315] Na figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT. C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; E. Secundário – Ensino Secundário.

Na Tabela 79 (p. 340) é possível consultar com um maior detalhe as razões que poderiam ter levado à desistência dos alunos em anos anteriores. Em primeiro lugar, assinala-se que os quatro exemplos de razões mais mencionados se enquadram nas razões individuais: "Não tinha um bom desempenho" (11,1%), "Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso" (10,2%), "Não queria estudar música" (7,4%) e "Queria seguir outra área" (7,4%). Nas razões escolares, o tópico mais escolhido foi "Não gostava do(s) professores) – 3,9% -, enquanto, nas razões políticas destacou-se "Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria" (4,2%).

Analisando os resultados por natureza de escola, observa-se uma maior percentagem de alunos das escolas privadas com problemas de integração (10,7%), aspeto mais proeminente no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário, em comparação com os alunos dos restantes regimes e níveis. Enquanto nos regimes integrado e articulado a opção mais selecionada foi "Não tinha um bom desempenho", no regime integrado dos cursos profissionais e no regime supletivo predominou a escolha de "Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso". Destaca-se que 13,8% dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais que pensaram desistir em anos anteriores, referiram que queriam seguir outra área. Acrescenta-se que 8,0% dos alunos do regime supletivo que responderam a esta pergunta referiram que não havia vagas para estudar a área que queriam.

Observa-se que o fraco desempenho predominou como razão para os alunos pensarem em desistir no 1º e nos 2º ciclos, enquanto o desagrado com a vida que levavam a frequentar o curso de música prevaleceu nos alunos que quiseram desistir no 3º ciclo e no Ensino Secundário. Verifica-se que 16,4% dos alunos que pensaram desistir no 1º ciclo indicaram que não queriam estudar música e que, vários alunos que pensaram desistir no 3º ciclo e/ou no Ensino Secundário, queriam seguir outra área.

Os exemplos de razões que foram especificados em resposta aberta foram: "Incerteza se era mesmo isto que eu queria" (Aluno_CBM_9º_166); Vontade de fazer outras atividades (Aluno_IM_4º_166, Aluno_CBM_6º_26); Grau de dificuldade elevado (e.g., "Muito difícil" – Aluno_IM_4º_41); Dificuldade em conciliar os dois estudos (e.g., "Acho que o conservatório me tira muito tempo da escola [para fazer trabalhos]" – Aluno_CBM_6º_193); Dificuldade em conciliar todas as atividades (e.g., "Porque tinha muitas atividades" – Aluno_IM_4º_28); Não gosto do instrumento (e.g., "O meu instrumento, odiei mas depois troquei para outro melhor" – Aluno_CBM_6º_35); Fatores psicológicos (sentir ansiedade/nervosismo, medo, não se sentir bem, sentir-se condicionado) sendo referido por alguns alunos o nervosismo para a aula de instrumento (Aluno_CBM_9º_139), ou o "medo de ficar sozinho" (Aluno_IM_4º_39); Sentir "frustração" (Aluno_CSPI_12º_18); "Falta de motivação"

(Aluno_CBM_6º_76); Cansaço (e.g., "chegava estourada a casa" – Aluno_CBM_9º_15); Por motivo de doença (e.g., "Doença no pulso" – Aluno_CBM_9º_218); Não queria mudar de turma (e.g., "Fiquei longe dos meus amigos por causa do conservatório e articulado" – Aluno_CBM_6º_165); "Falta de condições escolares" (Aluno_CBM_9º_1); Desadequação dos horários (e.g., "Horários com intervalos grandes" – Aluno_CSPI_12º_16); Demasiada exigência (e.g., "Exigente demais" – Aluno_CBM_9º_18); Atitudes dos professores (e.g., "a professora [...] gritou comigo" – Aluno_CBM_6º_2; "o professor é um pouco mau" – Aluno_IM_4º_37); "A direção não quer saber dos alunos" (Aluno_CBM_9º_261); Não gostava de algumas disciplinas (quatro alunos referiram a disciplina de Formação Musical, dois alunos mencionaram a disciplina de Coro e um aluno indicou a disciplina de Instrumento); Demora a publicar os resultados das provas de acesso (Aluno_CBM_6º_9); Excesso de carga horária (e.g., "Porque os horários são muito grandes tem muitas aulas" – Aluno_IM_4º_82).

Das possibilidades de resposta pré-estabelecidas nos questionários não foram selecionadas as seguintes razões pelos participantes (por este motivo, não se encontram mencionadas na Tabela 79, p. 340): "Não tinha um instrumento em casa", "Não tinha espaço para estudar", "Não tinha silêncio em casa", "O curso era caro", "A escola não era muito boa", "A escola não oferecia o curso de música que eu queria", "A escola não oferecia o regime" integrado, articulado, ou supletivo; "Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música", "O curso era pouco exigente" e "Não havia uma boa rede de transportes para a escola".

Os 64 alunos que indicaram mais do que uma razão para terem pensado desistir do ensino especializado de música (respostas anuladas) também justificaram esta resposta primordialmente com razões individuais (78,1%) e escolares (51,6%) e, em menor percentagem, com razões políticas (31,3%), ou por influência familiar ou de amigos (14,1%).

Tabela 79 Razões que poderiam ter levado à desistência dos alunos da Fase 2 (razões gerais e exemplos)[316]

RAZÃO PRINCIPAL QUE PODERIA TER LEVADO À DESISTÊNCIA DOS ALUNOS	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL EM QUE QUISERAM DESISTIR				
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	NÃO RSP/NÃO SABE
	N=431		N=300	N=131	N=90	N=58	N=146	N=137	N=73	N=142	N=165	N=84	N=6
RAZÕES INDIVIDUAIS	260	**60,3%**	59,7%	61,8%	62,2%	65,5%	64,4%	52,6%	61,6%	55,6%	68,5%	57,1%	33,3%
Não queria estudar música	32	7,4%	7,0%	8,4%	8,9%		7,5%	9,5%	16,4%	7,0%	8,5%	1,2%	
Queria seguir outra área	32	7,4%	7,3%	7,6%	8,9%	13,8%	6,2%	5,1%		2,1%	15,2%	8,3%	
O: Incerteza se era mesmo isto que queria	1	0,2%		0,8%		1,7%					0,6%		
Estudar música não era importante para a minha formação	3	0,7%	1,0%		1,1%		1,4%				1,2%		16,7%
O: Vontade de fazer outras atividades	2	0,5%	0,3%	0,8%			0,7%	0,7%		1,4%			
A música não me divertia	21	**4,9%**	4,0%	6,9%	5,6%	3,4%	6,8%	2,9%	1,4%	2,8%	8,5%	3,6%	
Não tinha um bom desempenho	48	11,1%	12,0%	9,2%	16,7%	13,8%	11,0%	6,6%	17,8%	15,5%	5,5%	10,7%	
O: Grau de dificuldade elevado	8	1,9%	2,3%	0,8%	2,2%		2,1%	2,2%	2,7%	**4,2%**			
O: Dificuldade em conciliar os dois estudos	3	0,7%	1,0%				0,7%	1,5%	1,4%	0,7%	0,6%		
O: Dificuldade em conciliar todas as atividades	3	0,7%	1,0%				0,7%	1,5%	1,4%	0,7%	1,2%		
Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso	44	10,2%	10,3%	9,9%	7,8%	17,2%	8,2%	10,9%		7,0%	15,8%	19,0%	
Não me sentia integrado(a)	20	**4,6%**	2,0%	10,7%	3,3%	10,3%	6,2%	1,5%	5,5%	3,5%	2,4%	8,3%	
O: Não gosto do instrumento	9	2,1%	2,0%	2,3%	2,2%		3,4%	1,5%	**6,8%**	2,8%			
Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos	17	3,9%	4,0%	3,8%	5,6%	3,4%	3,4%	3,6%		2,8%	6,7%	4,8%	16,7%
O: Fatores psicológicos (sentir ansiedade/nervosismo, medo, não se sentir bem, sentir-se condicionado)	8	1,8%	2,6%				2,8%	2,9%	6,9%	1,4%	1,2%		
O: Sentir frustração	2	0,4%	0,7%			1,7%	0,7%			0,7%		1,2%	
O: Falta de motivação	2	0,5%	0,7%					1,5%	1,4%	0,7%			
O: Cansaço	3	0,7%	1,0%				1,4%	0,7%		2,1%			
O: Por motivo de doença	2	0,5%	0,3%	0,8%			1,4%				1,2%		
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	14	3,2%	3,3%	3,1%	4,4%	1,7%	4,1%	2,2%	1,4%	3,5%	3,6%	2,4%	
Influência de família	1	0,2%	0,3%				0,7%				0,6%		
Fui obrigado(a) pela família	5	1,2%	1,7%		1,1%		1,4%	1,5%		1,4%	1,2%	1,2%	
Os meus encarregados de educação não me apoiavam	1	0,2%		0,8%			0,7%				0,6%		
Influência de amigo(s) para desistir	2	0,5%	0,3%	0,8%	1,1%			0,7%		0,7%	0,6%		
Não gostava dos colegas/O: Problemas com os colegas	2	0,4%	0,3%	0,8%	1,1%	1,7%					0,6%	1,2%	
O: Não queria mudar de turma	3	0,7%	0,7%	0,8%	1,1%		1,4%		1,4%	1,4%			
RAZÕES ESCOLARES	51	**11,8%**	12,0%	11,5%	13,3%	5,2%	11,0%	14,6%	12,3%	15,5%	9,7%	6,0%	16,7%
O: Desadequação dos horários	3	0,7%	0,3%	1,5%		1,7%	1,4%			1,4%		1,2%	
O: Falta de condições escolares	1	0,2%	0,3%		1,1%						0,6%		
O: Demasiada exigência	5	1,2%	1,3%	0,8%	1,1%		0,7%	2,2%		1,4%	1,8%		
O: Não gostava de algumas disciplinas	7	1,6%	1,7%	1,5%	2,2%		2,8%	0,7%	1,4%	3,5%	0,6%		
Influência de professor(es)	6	1,4%	1,3%	1,5%		1,7%	0,7%	2,9%			3,0%	2,4%	
Não gostava do(s) professor(es)	17	3,9%	4,0%	3,8%	4,4%	1,7%	4,1%	4,4%	5,5%	4,9%	3,0%	2,4%	

[316] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; RSP – Respondeu; "O:" – outras respostas mencionadas pelos participantes.

RAZÃO PRINCIPAL QUE PODERIA TER LEVADO À DESISTÊNCIA DOS ALUNOS	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL EM QUE QUISERAM DESISTIR				
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	NÃO RSP/NÃO SABE
	N=431		N=300	N=131	N=90	N=58	N=146	N=137	N=73	N=142	N=165	N=84	N=6
O: Atitudes dos professores	7	1,6%	2,3%		2,2%			3,6%	5,5%	2,1%			
O: A "Direção não quer saber dos alunos"	1	0,2%		0,8%	1,1%						0,6%		
Não gostava do repertório que estudava na escola	3	0,7%	0,3%	1,5%	1,1%		1,4%			2,1%			
O: Demora a publicar os resultados das provas de acesso	1	0,2%	0,3%					0,7%					16,7%
RAZÕES POLÍTICAS	37	8,6%	9,3%	6,9%	7,8%	3,4%	5,5%	14,6%	6,8%	5,6%	8,5%	15,5%	
O: Excesso de carga horária	10	2,3%	3,0%	0,8%	2,2%		0,7%	5,1%	6,8%	2,8%		3,6%	
Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria	18	**4,2%**	4,3%	3,8%	3,3%		2,7%	8,0%		0,7%	5,5%	10,7%	
A escola de música ficava longe de casa	6	1,4%	1,7%	0,8%	2,2%		1,4%	1,5%		2,1%	1,8%		
Achava que esta área não tinha emprego	3	0,7%	0,3%	1,5%		3,4%	0,7%				1,2%	1,2%	
OUTRAS RAZÕES (NÃO ESPECIFICOU)	4	0,9%	0,7%	1,5%	1,1%		1,4%	0,7%	2,7%	1,4%		1,2%	
NÃO RESPONDEU	1	0,2%		0,8%	1,1%				1,4%				
ANULADO – RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	64	14,8%	15,0%	14,5%	10,0%	24,1%	13,7%	15,3%	13,7%	18,3%	9,7%	17,9%	50,0%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

2.7. Razões principais de permanência dos alunos da Fase 2 na escola especializada de música[317]

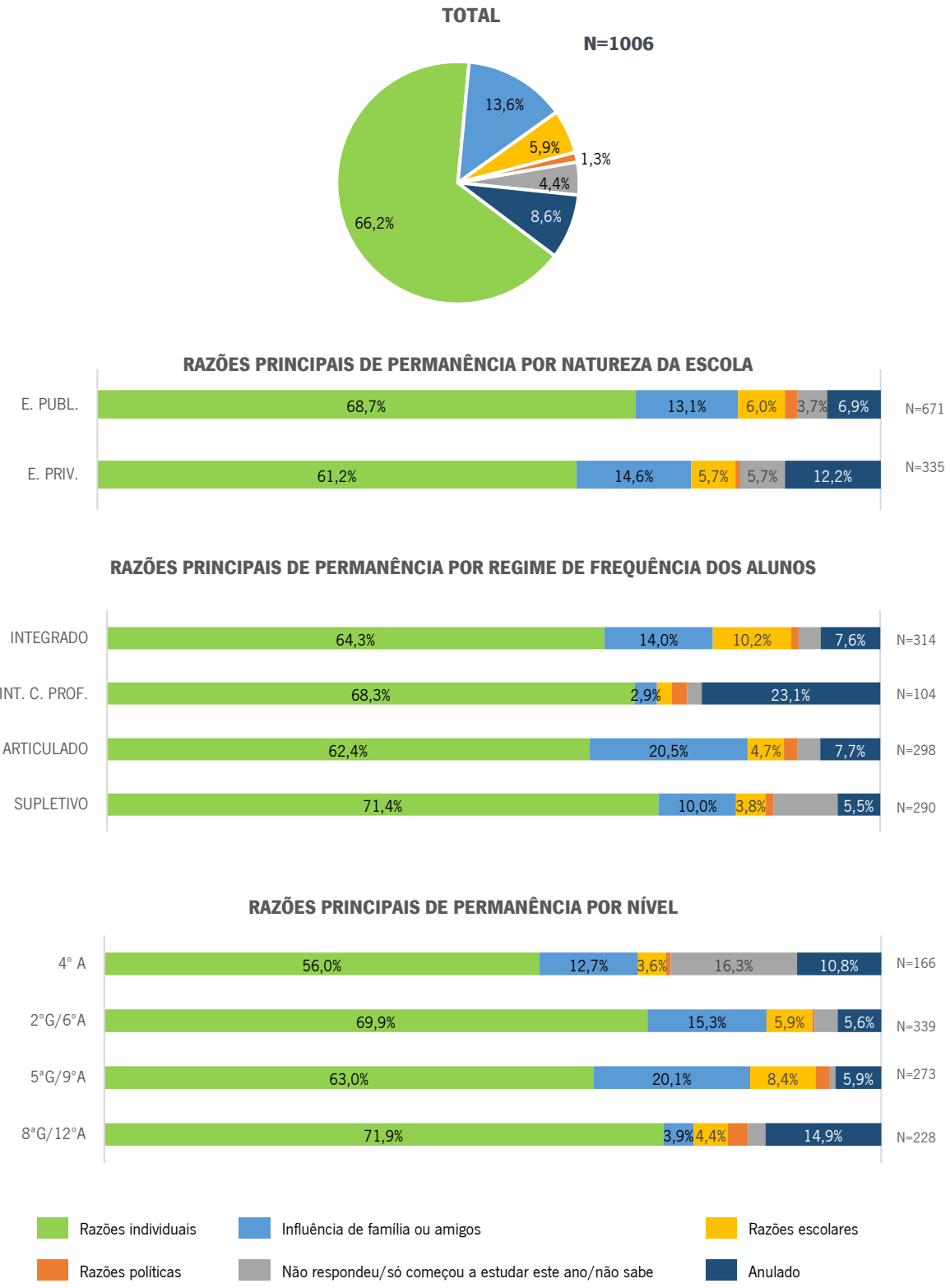
Aos 1006 alunos participantes da Fase 2, questionou-se porque continuavam a estudar na escola de música - Figura 37 (p. 343) – tendo-se apresentado uma lista de opções de resposta. No entanto, os alunos, à semelhança de outras perguntas apresentadas anteriormente no questionário, também tinham a oportunidade de acrescentar outros motivos, caso não se identificassem com as razões pré-definidas. Os critérios utilizados para a análise dos dados recolhidos através desta pergunta foram iguais aos aplicados nas perguntas relativas às razões de ingresso e razões que poderiam ter levado à desistência dos alunos em anos anteriores. Relembra-se que na opção "Quero estudar música" foram adicionadas respostas abertas relacionadas com o gosto pela música.

Através da Figura 37 (p. 343) podemos verificar que mais de metade dos alunos permaneceu na escola de música por razões individuais (66,2%), seguindo-se a influência de família ou de amigos (13,6%), as razões escolares (5,9%) e, por fim, as razões políticas (1,3%). Na análise das respostas por regimes de frequência destaca-se que no regime integrado dos cursos profissionais há uma menor percentagem de alunos a referir motivos escolares e familiares e que, no caso do regime integrado, a percentagem de alunos a referir razões escolares é superior à média. Os motivos escolares e familiares foram menos mencionados no Ensino Secundário, em comparação com os níveis anteriores.

Analisando as respostas mais específicas apresentadas na Tabela 80 (p. 345), podemos constatar que a maioria dos alunos indicou que permaneceu na escola de música pelas seguintes razões: "Quero estudar música" (15,9%), "A música diverte-me" (14,8%) e "Quero ser músico" (13,3%). "Quero estudar música" foi a opção mais escolhida pelos alunos das duas naturezas de escolas e pelos alunos dos regimes integrado e articulado. No regime integrado dos cursos profissionais uma maior percentagem de alunos selecionou "Quero ser músico" (39,4%) e, no regime supletivo, "A música diverte-me (20,3%) como razões de permanência. No 2º grau/6º ano também prevaleceu o motivo "Quero estudar música" (19,2%) e, no 4º ano, este motivo empatou com "A música diverte-me" (15,1%), razão que predominou no 5º grau/9º ano (14,7%). No 8º grau/12º ano a maioria dos alunos referiu que permaneceu na escola porque queria ser músico (29,4%).

[317] Resposta à questão: "Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola".

Figura 37 Razões principais de permanência dos alunos da Fase 2 na escola de música[318]



[318] Na figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT. C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; A- Ano; G – Grau.

No caso da "Influência de família ou amigos" destaca-se que 8,7% dos alunos do regime articulado referiram que a razão principal para permanecerem na escola de música era o facto de serem obrigados pela família (razão mais mencionada por alunos do 2º grau/6º ano e do 5º grau/9º ano, em comparação com os alunos dos restantes dois níveis). Nas razões escolares preponderou "A escola é muito boa" (2,0%) e, nas razões políticas, "A escola está perto de casa" (0,8%).

Nas respostas abertas foram mencionados os seguintes exemplos de razões de permanência: quero terminar o curso (e.g., "faltava pouco tempo para acabar o curso" – Aluno_CBM_9º_218); por causa dos benefícios de estudar música (foram incluídas respostas como "a música preenche-me" [Aluno_CSM_12º_49], "a música acalma-me" [Aluno_IM_4º_104], ou "dá-me um propósito" [Aluno_CSM_12º_25]); gosto dos meus colegas/da minha turma (e.g., "porque não quero sair da turma" – Aluno_CBM_6º_221); gosto de algumas disciplinas (foi referida a aula de instrumento – Aluno_CSM_12º_57) e "tenho de frequentar a escola enquanto não tiver 18 anos" (Aluno_CSPI_12º_4).

Acrescenta-se que nenhum dos alunos selecionou "Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música" como motivo principal de permanência na escola de música.

Através da análise das respostas dos 87 alunos que assinalaram mais do que uma razão principal de permanência na escola de música foi possível constatar que as razões individuais, as razões escolares, a influência de família e de amigos, foram referidas por mais de metade destes alunos, enquanto as razões políticas foram mencionadas por cerca de um terço.

Tabela 80 Razões principais de permanência dos alunos da Fase 2 na escola de música atual (razões gerais e exemplos)[319]

RAZÃO PRINCIPAL DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
RAZÕES INDIVIDUAIS	666	66,2%	68,7%	61,2%	64,3%	68,3%	62,4%	71,4%	56,0%	69,9%	63,0%	71,9%
Quero estudar música	160	15,9%	16,2%	15,2%	15,6%	13,5%	15,4%	17,6%	15,1%	19,2%	13,2%	14,9%
Quero aprender a tocar um instrumento	65	**6,5%**	6,7%	6,0%	6,4%	1,0%	8,7%	6,2%	6,6%	10,3%	6,2%	0,9%
Quero ser músico	134	13,3%	14,0%	11,9%	14,0%	39,4%	9,4%	7,2%	4,8%	10,0%	9,2%	29,4%
O: Quero terminar o curso	14	1,4%	0,9%	2,4%	1,0%	2,9%	1,7%	1,0%		0,6%	3,3%	1,3%
Quero ter uma boa formação	65	**6,5%**	7,2%	5,1%	5,1%	5,8%	4,7%	10,0%	0,6%	4,4%	9,5%	10,1%
O: Por causa dos benefícios de estudar música	5	0,5%	0,7%		0,3%		0,7%	0,7%	0,6%	0,3%	0,4%	0,9%
A música diverte-me	149	14,8%	15,8%	12,8%	13,4%	4,8%	14,4%	20,3%	15,1%	17,1%	14,7%	11,4%
Tenho um bom desempenho	39	3,9%	3,9%	3,9%	4,1%	1,0%	4,4%	4,1%	6,6%	3,5%	4,8%	1,3%
Sinto-me integrado(a)	33	3,3%	3,0%	3,9%	4,5%		3,0%	3,4%	5,4%	4,4%	1,8%	1,8%
Não especificou	2	0,2%	0,3%					0,7%	1,2%			
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	137	13,6%	13,1%	14,6%	14,0%	2,9%	20,5%	10,0%	12,7%	15,3%	20,1%	3,9%
Influência de família	56	**5,6%**	6,4%	3,9%	5,7%	1,0%	**7,4%**	5,2%	6,0%	5,9%	8,1%	1,8%
Sou obrigado(a) pela família	51	**5,1%**	4,3%	6,6%	4,1%	1,9%	**8,7%**	3,4%	3,0%	7,4%	6,6%	1,3%
Tenho um instrumento em casa	4	0,4%	0,4%	0,3%	0,6%		0,3%	0,3%	0,6%	0,6%	0,4%	
Influência de amigo(s)	20	2,0%	1,6%	2,7%	3,2%		2,7%	0,7%	1,8%	0,9%	4,4%	0,9%
O: Gosto dos meus colegas/da minha turma	5	0,5%	0,1%	1,2%	0,3%		1,3%		0,6%	0,6%	0,7%	
Não especificou	1	0,1%	0,1%					0,3%	0,6%			
RAZÕES ESCOLARES	59	5,9%	6,0%	5,7%	10,2%	1,9%	4,7%	3,8%	3,6%	5,9%	8,4%	4,4%
A escola é muito boa	20	**2,0%**	1,9%	2,1%	**5,1%**	1,0%	0,7%	0,3%	**2,4%**	**2,1%**	**2,9%**	0,4%
A escola oferece o curso	1	0,1%	0,1%		0,3%						0,4%	
A escola oferece o regime integrado	7	0,7%	0,3%	1,5%	1,9%			0,3%	0,6%	0,9%	0,7%	0,4%
A escola oferece o regime articulado	3	0,3%	0,5%				1,0%				1,1%	
A escola oferece o regime supletivo	3	0,3%	0,3%	0,3%				1,0%				1,3%
A minha escola tem um acordo com a escola de música	2	0,2%	0,3%				0,7%			0,3%	0,4%	
O curso é exigente	4	0,4%	0,4%	0,3%	0,6%		0,3%	0,3%		0,9%	0,4%	
O: Gosto de algumas disciplinas	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
Influência de professor(es)	2	0,2%	0,2%	0,3%	0,3%		0,3%			0,3%	0,4%	
Gosto do(s) professores	15	**1,5%**	1,8%	0,9%	1,6%	1,0%	**1,7%**	1,4%	0,6%	**1,5%**	**1,8%**	**1,8%**
Gosto do repertório que estudo na escola	1	0,1%		0,3%	0,3%						0,4%	

[319] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau; "O:" – outras respostas mencionadas pelos participantes.

RAZÃO PRINCIPAL DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
RAZÕES POLÍTICAS	13	1,3%	1,6%	0,6%	1,0%	1,9%	1,7%	1,0%	0,6%	0,3%	1,8%	2,6%
Nesta escola posso estudar música de graça	3	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	1,0%	0,3%				0,7%	0,4%
O: "Tenho de frequentar a escola enquanto não tiver 18 anos"	1	0,1%	0,1%			1,0%						0,4%
A escola está perto de casa	8	0,8%	1,0%	0,3%	0,6%		1,3%	0,7%	0,6%	0,3%	1,1%	1,3%
Esta área ainda tem algum emprego	1	0,1%	0,1%					0,3%				0,4%
SÓ COMEÇARAM A ESTUDAR ESTE ANO	28	2,8%	2,2%	3,9%	1,6%	1,0%	0,7%	6,9%	11,4%	1,2%	0,4%	1,8%
NÃO RESPONDEU/NÃO SABE	16	1,6%	1,4%	1,8%	1,3%	1,0%	2,3%	1,4%	4,8%	1,8%	0,4%	0,4%
ANULADO – RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	87	8,6%	6,9%	12,2%	7,6%	23,1%	7,7%	5,5%	10,8%	5,6%	5,9%	14,9%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Após o estudo dos motivos de ingresso e de permanência na atual escola de música, procedeu-se à análise da relação entre as respostas dos alunos a estas duas questões. Ressalva-se que só foi possível comparar as respostas dos alunos que responderam corretamente às duas perguntas (alunos que só escolheram uma opção) e dos alunos que já frequentavam a escola em anos anteriores (os restantes alunos não responderam à segunda pergunta).

Ao comparar as respostas dos alunos relativas aos seus motivos de ingresso e de permanência na atual escola de música foi possível aferir que, em 60,4% dos casos (n=515), o motivo de ingresso foi igual ao motivo de permanência. Pelo contrário, 39,6% dos alunos (n=337) não permaneceu na escola pelo mesmo motivo que ingressou. Numa análise mais fina (Tabela 81, p. 347) podemos observar que uma percentagem significativa dos alunos que ingressaram por motivos familiares, escolares, ou políticos indicou permanecer na escola por motivos individuais.

Tabela 81 Relação entre os motivos de ingresso e os motivos de permanência dos alunos da Fase 2

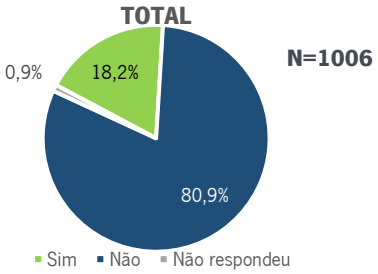
INGRESSARAM POR RAZÕES		PERMANECERAM POR RAZÕES			
		Individuais	Familiares ou do círculo de relacionamentos dos alunos	Escolares	Políticas
Individuais	N=464	87,9%	6,9%	4,5%	0,9%
Familiares ou do círculo de relacionamentos dos alunos	N=317	63,1%	29,3%	6,9%	0,6%
Escolares	N=64	65,6%	12,5%	20,3%	1,6%
Políticas	N=7	42,9%	14,3%	14,3%	28,6%

2.8. Intenção atual de desistência dos alunos da Fase 2

Através da realização dos inquéritos por questionário foi possível averiguar quantos alunos pensavam, à data da aplicação do questionário, desistir da escola de música - Figura 38 (p. 348).

Podemos verificar que cerca de um quinto dos alunos pensava, à data da aplicação do questionário, desistir da escola de música, percentagem mais significativa nos alunos do regime articulado (26,5%) e do 5º grau/9º ano (33,3%) e menor nos alunos do regime integrado dos cursos profissionais (12,5%) e do 8º grau/12º ano (9,6%).

Figura 38 Resposta à questão "Atualmente tens vontade de desistir da escola de música?" (Fase 2)[320]



ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR?	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
Sim	183	18,2%	19,4%	15,8%	14,6%	12,5%	**26,5%**	15,5%	10,8%	15,3%	**33,3%**	9,6%
Não	814	80,9%	79,6%	83,6%	83,8%	86,5%	72,5%	84,5%	86,7%	83,8%	66,3%	89,9%
Não respondeu	9	0,9%	1,0%	0,6%	1,6%	1,0%	1,0%		2,4%	0,9%	0,4%	0,4%

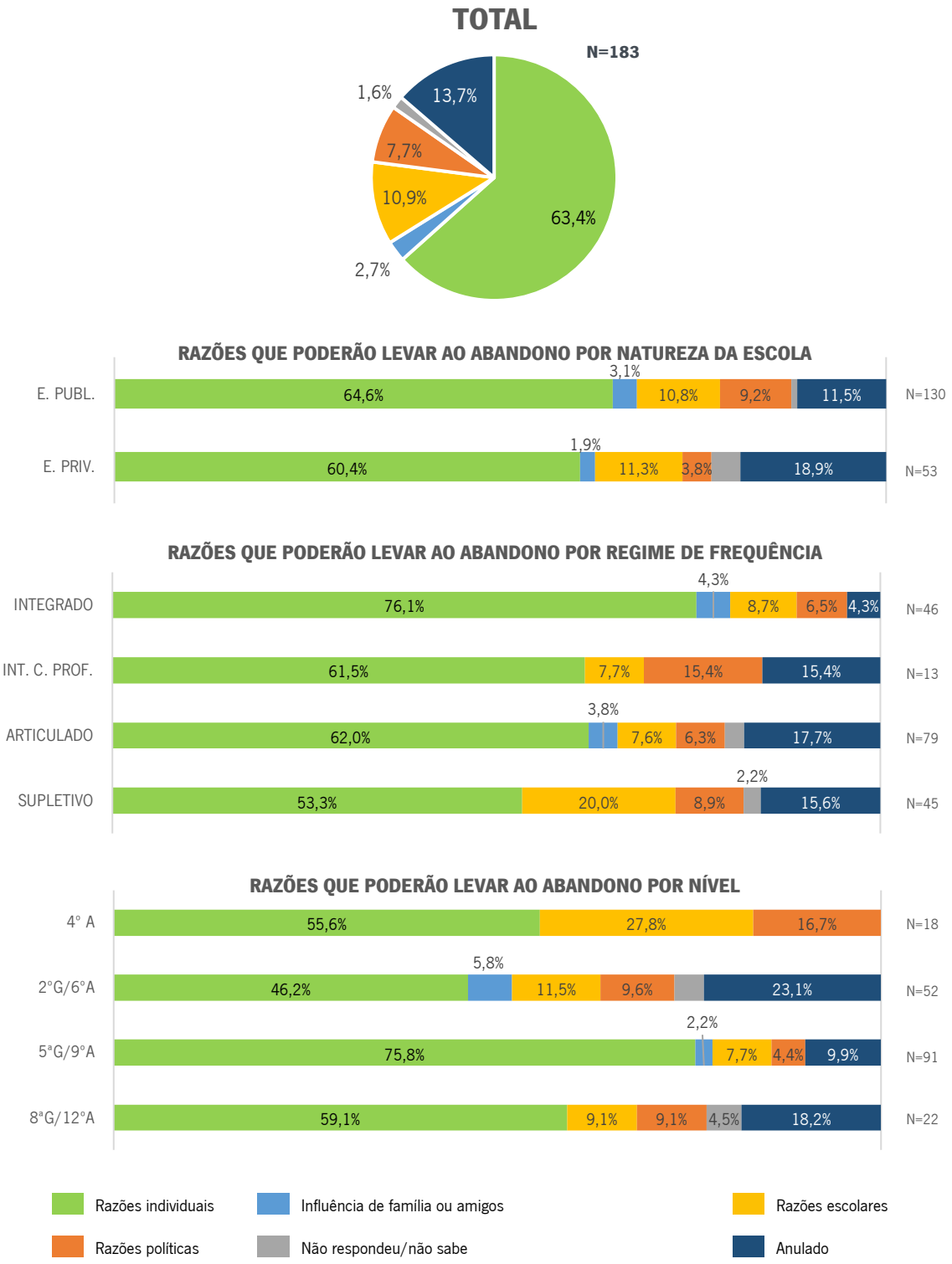
2.8.1. Razões principais que poderão levar ao abandono da escola especializada de música (Fase 2)

Aos 183 alunos que indicaram que queriam desistir da escola de música no momento da aplicação do inquérito por questionário, foi solicitado que justificassem a sua resposta. Os alunos do 4º ano e do 2º grau/6º ano mencionaram as suas razões em resposta aberta, enquanto os alunos do 5º grau/9º ano e do 8º grau/12º ano tiveram acesso a uma tabela com alguns motivos pré-definidos, tendo a oportunidade de, caso necessário, indicar "outra razão". Tal como nas razões de ingresso, de permanência e de possíveis causas que poderiam ter levado ao abandono, estes motivos pré-definidos estavam organizados pelos títulos "A) Razões individuais", "B) Influência de família ou amigos", "C) Razões escolares" e "D) Outras razões" (aqui apresentadas como razões políticas). As respostas abertas do 5º grau/9º ano e do 8º grau/12º ano (7 respostas) foram integradas nestas razões gerais. As respostas dos alunos que selecionaram mais do que uma opção (n=24), serão apresentadas como respostas "anuladas".

A Figura 39 (p. 349) apresenta a análise das razões pelas quais os alunos queriam desistir no momento da aplicação do inquérito por questionário no geral e organizadas por natureza da escola, por regimes de frequência e por nível.

[320] Na figura: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

Figura 39 Razões pelas quais os alunos da Fase 2 queriam desistir da escola de música no momento da aplicação do questionário[321]



[321] Na figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT. C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; A- Ano; G – Grau.

Na Figura 39 (p. 349) podemos observar que, mais uma vez, as razões individuais foram as mais selecionadas nas duas naturezas de escolas, nos vários regimes de frequência e níveis dos alunos. As razões escolares foram menos mencionadas pelos alunos do regime integrado dos cursos profissionais e pelos alunos mais avançados. As razões políticas foram mais mencionadas no regime integrado dos cursos profissionais e no 4º ano, em comparação com os outros regimes e níveis. As razões familiares foram muito pouco referidas em todos os grupos de alunos como motivos que os levam a querer desistir da escola de música.

A Tabela 82 (p. 352) apresenta de uma forma mais detalhada as razões pelas quais, à data da recolha de dados, alguns alunos queriam desistir da escola de música. Através desta tabela podemos verificar que, nas razões individuais, o motivo mais selecionado pelos alunos participantes foi "Quero seguir outra área" (20,8%), no ensino público, nos regimes integrado e supletivo, no 5º grau/9º ano e no 8º grau/12º ano. Para além disso, 14,2% dos 183 alunos indicaram não querer estudar música, sendo esta razão apontada predominantemente pelos alunos das escolas particulares e cooperativas, do regime articulado, e do 4º ano. Salienta-se ainda que 23,1% dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais que responderam a esta questão queriam desistir por não terem um bom desempenho, assim como 13,6% dos alunos do 8º grau/12º ano. No 2º grau/6º ano foi referido o grau de dificuldade por 11,5% dos alunos que responderam a esta questão. Nas razões escolares, destaca-se o facto de alguns alunos não gostarem de algumas disciplinas (3,8%) - foram referidas as disciplinas de instrumento (n=2), de Formação Musical (n=2) de Coro (n=2); um dos alunos não especificou.

Houve também alunos que indicaram não haver uma boa articulação entre a escola do ensino geral e a escola de música, principalmente alunos das escolas particulares e cooperativas e do 5º grau/9ºano e do 8º grau/12º ano. Salienta-se ainda que 6,7% dos alunos do regime supletivo indicaram não gostar dos professores.

Ao nível das razões políticas foi mencionado o excesso de carga horária por 4,9% dos alunos que responderam a esta questão.

Os exemplos de razões mencionados nas respostas abertas que não se enquadravam nos exemplos pré-definidos foram: vontade de fazer outras atividades (Aluno_CBM_6º_59); grau de dificuldade elevado (e.g., "demasiado difícil" – Aluno_CBM_6º_172); dificuldade em conciliar os dois estudos (e.g., "porque tenho que melhorar as notas na escola" – Aluno_CBM_6º_124); não gosto da escola (Aluno_CBM_6º_266); não gosto do instrumento (e.g., "não gosto do instrumento que toco e não me

deixam mudar" [Aluno_CBM_6º_38]); "não gosto muito dos instrumentos da escola" [Aluno_CBM_6º_65]); fatores psicológicos como sentir ansiedade/nervosismo, ou sentir-se condicionado (e.g., "Não estou a conseguir gerir tudo na minha cabeça. É muito para mim. Acabo normalmente a chorar" – Aluno_CBCG_6º_3); falta de motivação (Aluno_CBM_6º_13); cansaço (e.g., "é muito desgastante" – Aluno_CBM_6º_323); não queria mudar de turma (e.g., "porque quero estar com os meus melhores amigos" – Aluno_CBM_6º_22); "há escolas melhores" (Aluno_CBM_9º_202); não gosto de algumas disciplinas (foram referidas as disciplinas de instrumento, de Formação Musical e de Coro); não gosto dos funcionários (Aluno_IM_4º_135) e excesso de carga horária (e.g., "porque os horários são pesados para nós" – Aluno_IM_4º_82).

Não foram mencionadas as seguintes razões que poderiam levar ao abandono escolar dos alunos (e portanto, não se encontram na Tabela 82, p. 352): "Influência de família", "Influência de amigo(s) para desistir", "Não tenho um instrumento em casa", "Não tenho espaço para estudar", "Não tenho silêncio em casa", "O curso é caro", "A escola não oferece o regime" integrado, articulado ou supletivo, "A escola não é muito boa", "Não há vagas para estudar a área da música que eu quero", "Influência de professor(es)", "Não gosto dos colegas", "O curso é pouco exigente", "Não gosto do repertório que estudo na escola de música", "Não gosto da escola" e "Não há uma boa rede de transportes para a escola".

No que diz respeito aos 24 alunos que, por lapso, selecionaram mais do que uma opção (dados analisados separadamente), mais de um quinto dos alunos selecionou "Não quero estudar música" (25,0%), "Quero seguir outra área" (25,0%), "Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso" (25,0%), "Fatores psicológicos (ansiedade/nervosismo)" (20,8%) e "Excesso de carga horária" (20,8%).

Tabela 82 Razões pelas quais os alunos da Fase 2 queriam desistir da escola de música no momento da aplicação do questionário (razões gerais e exemplos)[322]

RAZÕES PRINCIPAIS QUE PODERÃO LEVAR AO ABANODNO ESCOLAR	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				POR NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=183		N=130	N=53	N=46	N=13	N=79	N=45	N=18	N=52	N=91	N=22
RAZÕES INDIVIDUAIS	116	63,4%	64,6%	60,4%	76,1%	61,5%	62,0%	53,3%	55,6%	46,2%	75,8%	59,1%
Não quero estudar música	26	14,2%	9,2%	26,4%	15,2%	15,4%	17,7%	6,7%	22,2%	3,8%	19,8%	9,1%
Quero seguir outra área	38	20,8%	23,8%	13,2%	43,5%	15,4%	12,7%	13,3%	11,1%		33,0%	27,3%
Estudar música não é importante para a minha formação	1	0,5%	0,8%				1,3%				1,1%	
O: Vontade de fazer outras atividades	1	0,5%	0,8%		2,2%					1,9%		
A música não me diverte	4	2,2%	2,3%	1,9%			2,5%	4,4%			4,4%	
Não tenho um bom desempenho	11	6,0%	6,2%	5,7%	2,2%	23,1%	5,1%	6,7%	11,1%	3,8%	4,4%	13,6%
O: Grau de dificuldade elevado	6	**3,3%**	3,8%	1,9%			6,3%	2,2%		11,5%		
O: Dificuldade em conciliar os dois estudos	2	1,1%	1,5%				2,5%			1,9%	1,1%	
Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso	7	**3,8%**	5,4%			7,7%	2,5%	8,9%			5,5%	9,1%
Não me sinto integrado	2	1,1%	0,8%	1,9%	2,2%		1,3%			1,9%	1,1%	
O: Não gosto da escola	1	0,5%		1,9%	2,2%					1,9%		
O: Não gosto do instrumento	6	**3,3%**	3,1%	3,8%	2,2%		5,1%	2,2%		9,6%	1,1%	
Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos	4	2,2%	3,1%		4,3%		1,3%	2,2%			4,4%	
O: Fatores psicológicos (sentir ansiedade/nervosismo, ou sentir-se condicionado)	2	1,1%	0,8%	1,9%	2,2%			2,2%		3,8%		
O: Falta de motivação	1	0,5%	0,8%					2,2%		1,9%		
O: Cansaço	4	2,2%	2,3%	1,9%			3,8%	2,2%	11,1%	3,8%		
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	5	2,7%	3,1%	1,9%	4,3%		3,8%			5,8%	2,2%	
Sou obrigado(a) pela família	2	1,1%	1,5%		2,2%		1,3%			1,9%	1,1%	
Os meus encarregados de educação não me apoiam	1	0,5%		1,9%			1,3%				1,1%	
O: Não queria mudar de turma	2	1,1%	1,5%		2,2%		1,3%			3,8%		
RAZÕES ESCOLARES	20	10,9%	10,8%	11,3%	8,7%	7,7%	7,6%	20,0%	27,8%	11,5%	7,7%	9,1%
O: Há escolas melhores	1	0,5%		1,9%	2,2%						1,1%	
A escola não oferece o curso de música que eu quero	1	0,5%	0,8%			7,7%						4,5%
Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música	5	2,7%	1,5%	5,7%	4,3%		2,5%	2,2%			**4,4%**	**4,5%**
O: Não gosto de algumas disciplinas	7	**3,8%**	5,4%		2,2%		2,5%	8,9%	16,7%	7,7%		
Não gosto do(s) professor(es)	5	2,7%	**3,1%**	1,9%			2,5%	6,7%	5,6%	3,8%	2,2%	
O: Não gosto dos funcionários	1	0,5%		1,9%				2,2%	5,6%			

[322] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau; "O:" – outras respostas mencionadas pelos participantes.

RAZÕES PRINCIPAIS QUE PODERÃO LEVAR AO ABANODNO ESCOLAR	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				POR NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT.	INT. PROF	ART	SUPL	4° A	2° G 6° A	5° G 9° A	8° G 12° A
	N=183		N=130	N=53	N=46	N=13	N=79	N=45	N=18	N=52	N=91	N=22
RAZÕES POLÍTICAS	14	7,7%	9,2%	3,8%	6,5%	15,4%	6,3%	8,9%	16,7%	9,6%	4,4%	9,1%
O: Excesso de carga horária	9	**4,9%**	6,2%	1,9%	4,3%		**3,8%**	8,9%	16,7%	9,6%	1,1%	
A escola de música fica longe de casa	2	1,1%	0,8%	1,9%		7,7%	1,3%				1,1%	**4,5%**
Acho que esta área não tem emprego	3	1,6%	2,3%		2,2%	7,7%	1,3%				2,2%	**4,5%**
NÃO SABE	1	0,5%		1,9%			1,3%			1,9%		
NÃO RESPONDEU	2	1,1%	0,8%	1,9%			1,3%	2,2%		1,9%		4,5%
ANULADO – RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	25	13,7%	11,5%	18,9%	4,3%	15,4%	17,7%	15,6%		23,1%	9,9%	18,2%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Comparando as respostas dos alunos às perguntas "Em anos anteriores pensaste em desistir desta escola de música?" e "Atualmente tens vontade de desistir da escola de música?" - Tabela 83 (p. 354) - podemos verificar que 140 dos 431 alunos que quiseram desistir no passado, continuam a querer desistir no presente (32,5% - N=431). No entanto, 66,6% dos alunos que quiseram desistir no passado atualmente não têm vontade de desistir da escola de música. Apenas 7,4% dos alunos que não queriam desistir no passado querem desistir atualmente da escola de música.

Tabela 83 Relação entre a vontade de desistir da escola de música em anos anteriores e a vontade de desistir da escola no momento do preenchimento do questionário ("atualmente") – Fase 2

"EM ANOS ANTERIORES PENSASTE EM DESISTIR DESTA ESCOLA DE MÚSICA?"		"ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR DA ESCOLA DE MÚSICA?"					
		Sim		Não		Não respondeu	
		n	%	n	%	n	%
Sim	N=431	140	32,5%	287	66,6%	4	0,9%
Não	N=537	40	7,4%	493	91,8%	4	0,7%

Procedeu-se igualmente à análise da relação entre cada resposta a cada pergunta do inquérito e as respostas às duas questões principais: "Em anos anteriores pensaste em desistir desta escola de música?" (Tabela 84, p. 354) e "Atualmente tens vontade de desistir da escola de música?" (Tabela 85, p. 361).

Uma vez que o objetivo desta análise é aferir se há alguma relação entre a vontade dos alunos de desistirem da escola de música (passada) e algumas variáveis, foram excluídas as respostas "não sei", ou outras semelhantes. Apenas serão considerados nesta análise os dados apresentados na tabela a preto, que correspondem aos cálculos efetuados partindo de uma amostra superior a 20 alunos.

Tabela 84 Relação entre cada resposta a cada pergunta do inquérito e a vontade dos alunos desistirem da escola de música nos anos anteriores (Fase 2)[323]

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS	"EM ANOS ANTERIORES PENSASTE EM DESISTIR DESTA ESCOLA DE MÚSICA?"		
		N	SIM	NÃO
CURSO	Curso de Iniciação em Música	144	22,9%	77,1%
	Curso Básico de Música	587	44,0%	56,0%
	Curso Básico de Canto Gregoriano	13	61,5%	38,5%
	Curso Secundário de Música - Instrumento	98	65,3%	34,7%
	Curso Secundário de Música - Composição	2		100,0%
	Curso Secundário de Música - Instrumento e Composição	1		100,0%
	Curso Secundário de Canto	18	44,4%	55,6%
	Curso Secundário de Canto Gregoriano	2	100,0%	
	Curso Profissional de Instrumentista - de Cordas e de Tecla	43	67,4%	32,6%
	Curso Profissional de Instrumentista - de Sopro e de Percussão	40	47,5%	52,5%
	Curso Profissional de Instrumentista - de Jazz	20	50,0%	50,0%

[323] A cinzento foram colocadas as percentagens correspondentes a respostas dadas por um número de participantes menor do que 20. Na tabela: P – Positivo; N-Negativo.

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS	"EM ANOS ANTERIORES PENSASTE EM DESISTIR DESTA ESCOLA DE MÚSICA?"		
		N	SIM	NÃO
SEXO	Feminino	531	47,8%	52,2%
	Masculino	428	40,4%	59,6%
	Outras respostas	1	100,0%	
QUAL É O INSTRUMENTO PRINCIPAL QUE ESTÁS A APRENDER NA ESCOLA DE MÚSICA?	Acordeão	7	14,3%	85,7%
	Alaúde	2		100,0%
	Baixo elétrico (jazz)	2		100,0%
	Bandolim	7	42,9%	57,1%
	Bateria	5	20,0%	80,0%
	Canto/Técnica Vocal	62	58,1%	41,9%
	Clarinete	39	46,2%	53,8%
	Contrabaixo	34	35,3%	64,7%
	Cravo	15	60,0%	40,0%
	Eufónio	5	40,0%	60,0%
	Fagote	21	61,9%	38,1%
	Flauta	62	50,0%	50,0%
	Flauta Bisel	3	100,0%	
	Guitarra clássica	72	37,5%	62,5%
	Guitarra (jazz)	4	50,0%	50,0%
	Guitarra elétrica (jazz)	2	50,0%	50,0%
	Guitarra portuguesa	2		100,0%
	Harpa	10	60,0%	40,0%
	Instrumentos tradicionais	3	33,3%	66,7%
	Oboé	20	25,0%	75,0%
	Órgão	12	25,0%	75,0%
	Percussão	45	40,0%	60,0%
	Piano	164	43,3%	56,7%
	Saxofone	39	51,3%	48,7%
	Trombone	16	37,5%	62,5%
	Trompa	24	33,3%	66,7%
	Trompete	39	46,2%	53,8%
	Tuba	4	50,0%	50,0%
	Viola da gamba	1	100,0%	
	Viola d'Arco/Violeta	39	41,0%	59,0%
	Violino	54	55,6%	44,4%
	Violoncelo	54	55,6%	44,4%
TENS ESSE INSTRUMENTO EM CASA PARA PODERES ESTUDAR?	Sim, próprio	843	44,4%	55,6%
	Sim, emprestado	50	44,0%	56,0%
	Sim, alugado	43	44,2%	55,8%
	Não tenho	32	46,9%	53,1%
O INSTRUMENTO QUE ESTUDAS AQUI NA ESCOLA DE MÚSICA É O QUE QUERIAS ESTUDAR?	Sim	795	43,8%	56,2%
	Não	132	48,5%	51,5%
QUANTO TEMPO, EM MÉDIA, DEMORAS A CHEGAR DE CASA ATÉ À ESCOLA ONDE TENS AS AULAS DE MÚSICA?	Até 30 minutos	741	44,0%	56,0%
	De 30 a 60 minutos	137	50,4%	49,6%
	De 60 a 90 minutos	34	58,8%	41,2%
	Mais de 90 minutos	12	41,7%	58,3%
QUANTO TEMPO, EM MÉDIA, DEMORAS A CHEGAR DA ESCOLA DO ENSINO GERAL ATÉ À ESCOLA ONDE TENS AS AULAS DE MÚSICA?	Até 30 minutos	339	52,2%	47,8%
	De 30 a 60 minutos	63	61,9%	38,1%
	De 60 a 90 minutos	9	44,4%	55,6%
	Mais de 90 minutos	2		100,0%
ESTUDASTE MÚSICA ANTES DE ENTRAR PARA ESTA ESCOLA?	Sim	661	44,8%	55,2%
	Não	306	43,8%	56,2%
EM QUE CONTEXTOS ESTUDARAM MÚSICA ANTES DE VIREM PARA A ESCOLA ATUAL	Com família e amigos	95	37,9%	62,1%
	Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	182	45,1%	54,9%
	Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, ou academia)	198	46,5%	53,5%
	Numa escola de música privada não oficial	90	43,3%	56,7%
	Numa banda	54	42,6%	57,4%
	Em tutoriais na internet	20	45,0%	55,0%
	Na educação pré-escolar	167	40,1%	59,9%
	com um(a) educador(a)	10	20,0%	80,0%
	com um(a) professor(a) de música	144	43,8%	56,3%
	com um(a) educador(a) e um(a) professor(a) de música	2		100,0%
	não especificou	11	18,2%	81,8%
	Na escola do 1° ciclo do Ensino Básico	191	48,2%	51,8%
	com o(a) professor(a) do 1° ciclo	26	34,6%	65,4%
	com um(a) professor(a) de música	146	50,7%	49,3%
	com um(a) educador(a) e um(a) professor(a) de música	10	30,0%	70,0%
	não especificou	9	66,7%	33,3%

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS	"EM ANOS ANTERIORES PENSASTE EM DESISTIR DESTA ESCOLA DE MÚSICA?"		
		N	SIM	NÃO
	Outra opção	11	27,3%	72,7%
COM QUE IDADE COMEÇASTE A TER AULAS DE MÚSICA, NESTA OU NOUTRA ESCOLA?	< 1 ano	1		100,0%
	1 ano	3		100,0%
	2 anos	3	33,3%	66,7%
	3 anos	51	37,3%	62,7%
	4 anos	74	29,7%	70,3%
	5 anos	129	40,3%	59,7%
	6 anos	252	49,6%	50,4%
	7 anos	123	40,7%	59,3%
	8 anos	99	47,5%	52,5%
	9 anos	77	48,1%	51,9%
	10 anos	102	53,9%	46,1%
	11 anos	18	38,9%	61,1%
	12 anos	14	42,9%	57,1%
	13 anos	3	33,3%	66,7%
	14 anos	2	50,0%	50,0%
	15 anos	2		100,0%
	16 anos	1		100,0%
	17 anos	0		
	23 anos	1	100,0%	
ALGUM DOS FAMILIARES COM QUEM CONVIVES É MÚSICO?	Sim	583	43,7%	56,3%
	Não	381	45,4%	54,6%
QUEM?	Pai	187	40,6%	59,4%
	Mãe	102	45,1%	54,9%
	Padrasto	6	100,0%	
	Irmão(s)/Irmã(s)	264	43,6%	56,4%
	Meio(s)-Irmão(s)/Meia(s)-Irmã(s)	2	50,0%	50,0%
	Avô(s)/Avó(s)/Bisavó(s), Tios-Avós	77	40,3%	59,7%
	Tio(s)/Tia(s)	101	47,5%	52,5%
	Primo(s)/Prima(s)	164	45,7%	54,3%
	Padrinho(s)/Madrinha(s)	18	50,0%	50,0%
	Outros	2	100,0%	
QUANDO VIESTE PARA ESTA ESCOLA ENTRASTE EM QUE NÍVEL (ANO DA ESCOLA DE MÚSICA)?	Pré-escolar	16	18,8%	81,3%
	1º ano de Iniciação	297	42,8%	57,2%
	2º ano de Iniciação	74	47,3%	52,7%
	3º ano de Iniciação	106	39,6%	60,4%
	4º ano de Iniciação	64	34,4%	65,6%
	1º grau/5º ano	288	50,3%	49,7%
	2º grau/6º ano	16	62,5%	37,5%
	3º grau/7º ano	31	58,1%	41,9%
	4º grau/8º ano	12	25,0%	75,0%
	5º grau/9º ano	3		100,0%
	6º grau/10º ano	51	43,1%	56,9%
	7º grau/11º ano	6	50,0%	50,0%
	8º grau/12º ano	2		100,0%
ESCOLHE A RAZÃO PRINCIPAL PARA VIRES PARA ESTA ESCOLA DE MÚSICA.	**RAZÕES INDIVIDUAIS**	474	40,1%	59,9%
	Queria estudar música	158	43,0%	57,0%
	O: Queria continuar a estudar música	3	66,7%	33,3%
	Queria aprender a tocar um instrumento	169	35,5%	64,5%
	Já sabia que queria ser músico	47	36,2%	63,8%
	Queria ter uma boa formação	25	44,0%	56,0%
	A música divertia-me	71	45,1%	54,9%
	O: Tinha muitos tempos livres	1	0,0%	100,0%
	O: Mudança de residência (estudos universitários)	0		
	INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU DE AMIGOS	339	49,0%	51,0%
	Influência de família	234	46,2%	53,8%
	Fui obrigado(a) pela família	69	65,2%	34,8%
	Influência de amigo(s)	21	47,6%	52,4%
	Já tinha um instrumento em casa	14	21,4%	78,6%
	Não especificou	1		100,0%
	RAZÕES ESCOLARES	67	44,8%	55,2%
	A escola era muito boa	25	44,0%	56,0%
	O: "Não estava satisfeito com o meu conservatório antigo)	1		100,0%
	A escola oferecia o curso	5		100,0%
	A escola oferecia o regime integrado	11	18,2%	81,8%
	A escola oferecia o regime articulado	6	66,7%	33,3%
	A minha escola tinha um acordo com a escola de música	4	100,0%	
	Influência de professores	14	64,3%	35,7%
	O: "Porque a outra escola fechou"	1		100,0%
	OUTRAS RAZÕES	15	53,3%	46,7%

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS		"EM ANOS ANTERIORES PENSASTE EM DESISTIR DESTA ESCOLA DE MÚSICA?"		
			N	SIM	NÃO
	A escola estava perto de casa		6	16,7%	83,3%
	Nesta escola podia estudar música de graça		4	75,0%	25,0%
	O: Opção pela escola mais barata		1		100,0%
	Não especificou		4	100,0%	
A MINHA EXPERIÊNCIA ESCOLAR. **A MINHA RELAÇÃO COM:**	O instrumento que toco	Positiva	928	43,6%	56,4%
		Negativa	36	69,4%	30,6%
	O repertório que estudo na escola de música	Positiva	878	42,7%	57,3%
		Negativa	66	63,6%	36,4%
	Tocar em audições/concertos	Positiva	780	40,3%	59,7%
		Negativa	172	63,4%	36,6%
	A direção da escola de música	Positiva	563	46,0%	54,0%
		Negativa	104	45,2%	54,8%
	Os funcionários da escola de música	Positiva	817	44,1%	55,9%
		Negativa	96	47,9%	52,1%
	Os meus colegas da escola de música	Positiva	936	44,2%	55,8%
		Negativa	23	65,2%	34,8%
	Os meus professores de música	Positiva	920	43,3%	56,7%
		Negativa	41	68,3%	31,7%
	O edifício/as instalações da escola	Positiva	752	42,3%	57,7%
		Negativa	196	53,1%	46,9%
	Os horários da escola	Positiva	612	39,5%	60,5%
		Negativa	338	54,4%	45,6%
	O ambiente da minha escola	Positiva	835	43,0%	57,0%
		Negativa	115	57,4%	42,6%
	O meu desempenho nas disciplinas	Positiva	876	41,8%	58,2%
		Negativa	75	74,7%	25,3%
	As condições para estudar na escola	Positiva	735	43,0%	57,0%
		Negativa	155	57,4%	42,6%
	A carga horária do curso	Positiva	580	36,9%	63,1%
		Negativa	360	56,9%	43,1%
	O grau de exigência do curso	Positiva	796	40,6%	59,4%
		Negativa	147	66,0%	34,0%
A MINHA EXPERIÊNCIA ESCOLAR. **A MINHA RELAÇÃO COM AS AULAS DE**	Instrumento/Iniciação à Prática Vocal/Prática Vocal/Técnica Vocal	Positiva	889	42,6%	57,4%
		Negativa	69	72,5%	27,5%
	Prática Instrumental	Positiva	8	50,0%	50,0%
		Negativa	4	75,0%	25,0%
	Iniciação/Formação Musical	Positiva	705	40,0%	60,0%
		Negativa	135	60,7%	39,3%
	Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz	Positiva	478	45,0%	55,0%
		Negativa	51	62,7%	37,3%
	Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz	Positiva	246	50,8%	49,2%
		Negativa	27	51,9%	48,1%
	Classe de Conjunto (Coro)	Positiva	481	38,3%	61,7%
		Negativa	107	53,3%	46,7%
	Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)	Positiva	5	100,0%	
		Negativa	0		
	Classe de Conjunto (Estúdio de Ópera)	Positiva	5	80,0%	20,0%
		Negativa	4	50,0%	50,0%
	História da Cultura e das Artes - História da Música	Positiva	158	51,9%	48,1%
		Negativa	40	70,0%	30,0%
	Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical	Positiva	167	57,5%	42,5%
		Negativa	35	51,4%	48,6%
	Naipe	Positiva	85	56,5%	43,5%
		Negativa	10	80,0%	20,0%
	Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação	Positiva	89	52,8%	47,2%
		Negativa	13	76,9%	23,1%
	Física do Som	Positiva	87	56,3%	43,7%
		Negativa	11	45,5%	54,5%
	Composição	Positiva	3		100,0%
		Negativa	0		
	Canto Gregoriano	Positiva	2	100,0%	

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS		"EM ANOS ANTERIORES PENSASTE EM DESISTIR DESTA ESCOLA DE MÚSICA?"		
			N	SIM	NÃO
		Negativa	0		
	Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla	Positiva	62	62,9%	37,1%
		Negativa	6	16,7%	83,3%
	Disciplina de Opção - Baixo Contínuo	Positiva	13	53,8%	46,2%
		Negativa	1		100,0%
	Disciplina de Opção - Acompanhamento e Improvisação	Positiva	15	46,7%	53,3%
		Negativa	3	33,3%	66,7%
	Disciplina de Opção - Arte de Representar	Positiva	4	25,0%	75,0%
		Negativa	1	100,0%	
	Disciplina de Opção - Prática de Canto Gregoriano	Positiva	1	100,0%	
		Negativa	0		
	Disciplina de Opção - Correpetição	Positiva	3	33,3%	66,7%
		Negativa	0		
OS MEUS SENTIMENTOS NA ESCOLA DE MÚSICA **NA ESCOLA DE MÚSICA SINTO-ME:**	Feliz		882	42,4%	57,6%
	Infeliz		38	89,5%	10,5%
	Feliz e infeliz		10	30,0%	70,0%
	Integrado(a)		845	42,7%	57,3%
	Não integrado(a)		63	65,1%	34,9%
	Integrado(a) e não integrado(a)		2	50,0%	50,0%
	Realizado(a)		698	38,0%	62,0%
	Frustrado(a)		183	69,4%	30,6%
	Realizado(a) e frustrado(a)		10	50,0%	50,0%
	Livre nas minhas escolhas		667	37,6%	62,4%
	Condicionado(a) nas minhas escolhas		224	63,4%	36,6%
	Livre e condicionado(a) nas minhas escolhas		3	66,7%	33,3%
	Apoiado(a) pelos professores		845	42,4%	57,6%
	Não apoiado(a) pelos professores		61	68,9%	31,1%
	Apoiado(a) e não apoiado(a) pelos professores		0		
QUAL É A TUA DISCIPLINA PREFERIDA NA ESCOLA DE MÚSICA?	Instrumento/Prática vocal/Introdução à Prática Vocal/Técnica Vocal		537	39,7%	60,3%
	Iniciação Musical/Formação Musical		78	46,2%	53,8%
	Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz		119	49,6%	50,4%
	Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz		34	58,8%	41,2%
	Classe de Conjunto (Coro)		85	54,1%	45,9%
	Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)		1		100,0%
	Classe de Conjunto (Estúdio de ópera)		1	100,0%	0,0%
	Classe de Conjunto - não especificou		3	33,3%	66,7%
	História da Cultura e das Artes - História da Música		6	66,7%	33,3%
	Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical, Introdução às Técnicas de Composição		19	57,9%	42,1%
	Acústica e Organologia		1		100,0%
	Composição		2		100,0%
	Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla		3	100,0%	
	Disciplina de Opção - Baixo contínuo		1		100,0%
	Disciplina de Opção - Acompanhamento e improvisação		1	100,0%	
	Oferta Complementar - Oficina		1	100,0%	
	Oferta Complementar - Expressão Dramática, Teatro Musical		6	16,7%	83,3%
	Oferta Complementar - Introdução à cultura auditiva		1	100,0%	
	"Jazz"		1		100,0%
	Todas		3	33,3%	66,7%
	Nenhuma		8	75,0%	25,0%
	Disciplina de outra área		23	30,4%	69,6%
QUAL É A DISCIPLINA QUE MENOS GOSTAS NA ESCOLA DE MÚSICA?	Instrumento/Prática Instrumental		87	56,3%	43,7%
	Iniciação Musical/Formação Musical		37	18,9%	81,1%
	Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz		61	41,0%	59,0%
	Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz		7	28,6%	71,4%
	Classe de Conjunto (Coro), Coro Jazz		163	31,9%	68,1%
	Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)		1	100,0%	
	Classe de Conjunto. (Estúdio De Ópera)		1	100,0%	
	Classe de Conjunto - Não Especificou		5	60,0%	40,0%
	História da Cultura e das Artes - História da Música		45	66,7%	33,3%
	Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical, Introdução às Técnicas de Composição		57	42,1%	57,9%
	Naipe		2	50,0%	50,0%
	Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação		4	50,0%	50,0%
	Física do Som		12	50,0%	50,0%
	Acústica e Organologia		3	100,0%	

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS	"EM ANOS ANTERIORES PENSASTE EM DESISTIR DESTA ESCOLA DE MÚSICA?"		
		N	SIM	NÃO
	Canto Gregoriano	1	100,0%	
	Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla	4	25,0%	75,0%
	Disciplina de Opção - Baixo Contínuo	0		
	Disciplina de Opção - P. Canto Gregoriano	2	100,0%	
	Oferta Complementar - Técnica Instrumental	1		100,0%
	Oferta Complementar - Composição	1	100,0%	
	Oferta Complementar - Oficina	0		
	Oferta Complementar - Expressão Dramática, Teatro Musical	11	63,6%	36,4%
	Oferta Complementar - Introdução à produção e tecnologia da música	1		100,0%
	Oferta Complementar - Informática Aplicada às Artes	9	66,7%	33,3%
	Oferta Complementar - Não Especificou	2	100,0%	
	Todas	6	66,7%	33,3%
	Nenhuma	58	27,6%	72,4%
	Disciplina de outra área	64	42,2%	57,8%
PORQUE CONTINUAS NESTA ESCOLA DE MÚSICA?	**A) Razões individuais ("Eu quero")**	629	39,0%	61,0%
	Quero estudar música	159	36,5%	63,5%
	Quero aprender a tocar um instrumento	65	23,1%	76,9%
	Quero ser músico	134	37,3%	62,7%
	Quero ter uma boa formação	65	53,8%	46,2%
	A música diverte-me	148	41,2%	58,8%
	Tenho um bom desempenho	37	37,8%	62,2%
	O: Por causa dos benefícios de estudar música	5	40,0%	60,0%
	O: Quero terminar o curso	14	71,4%	28,6%
	Não especificou	2		100,0%
	B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos querem")	131	67,9%	32,1%
	Influência de família	56	60,7%	39,3%
	Sou obrigado(a) pela família	50	86,0%	14,0%
	Influência de amigo(s)	20	50,0%	50,0%
	Tenho um instrumento em casa	4	50,0%	50,0%
	Não especificou	1		100,0%
	C) Razões escolares	95	43,2%	56,8%
	A escola é muito boa	20	40,0%	60,0%
	A escola oferece o curso	1		100,0%
	A escola oferece o regime integrado	7	14,3%	85,7%
	A escola oferece o regime articulado	3	66,7%	33,3%
	A escola oferece o regime supletivo	3	100,0%	0,0%
	A minha escola tem um acordo com a escola de música	2	50,0%	50,0%
	Influência de professores	2	100,0%	
	Gosto do(s) professor(es)	15	53,3%	46,7%
	O: Gosto dos meus colegas/da minha turma	5	40,0%	60,0%
	Sinto-me integrado(a)	31	32,3%	67,7%
	Gosto do repertório que estudo na escola	1		100,0%
	O curso é exigente	4	75,0%	25,0%
	O: Gosto das aulas de instrumento	1	100,0%	
	D) Outras razões	20	50,0%	50,0%
	A escola está perto de casa	8	37,5%	62,5%
	Nesta escola posso estudar música de graça	3	33,3%	66,7%
	Esta área ainda tem algum emprego	1	100,0%	
	O: "Tenho de frequentar a escola enquanto não tiver 18 anos".	1	100,0%	
	Não especificou/não sabe	7	57,1%	42,9%

Mais de 60% dos alunos quiseram desistir no passado

Mais de 60% dos alunos não quiseram desistir no passado

Através da Tabela 84 (p. 354), podemos observar que mais de 60% dos alunos com estas caraterísticas pensaram em desistir da escola em anos anteriores: alunos que frequentavam o Curso Secundário de Música, variante de Instrumento (65,3%), ou o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla (67,4%); alunos de fagote (61,9%); alunos que demoravam mais de 30 minutos a chegar de casa à escola (61,9%); alunos que ingressaram (65,2%) e/ou que permaneceram nas escola (86,0%) por serem obrigados pela família; alunos que tinham, no momento de preenchimento do inquérito, uma relação negativa com o instrumento (69,4%), com o repertório (63,6%), com a *performance* em

audições/concertos (63,4%), com os colegas (65,2%) e professores (68,3%) da escola de música, com o seu desempenho nas disciplinas de música (74,7%), com o grau de exigência do curso (66,0%); alunos que tinham uma relação negativa com as disciplinas de Instrumento (72,5%), de Iniciação/Formação Musical (60,7%), de Orquestra (62,7%), de História da Cultura e das Artes (70,0%), de Instrumento de Tecla (62,9%); alunos cuja disciplina que menos gostavam era História da Cultura e das Artes (66,7%); alunos que se sentiam infelizes (89,5%), não integrados (65,1%), frustrados (69,4%), condicionados nas suas escolhas (63,4%) e/ou não apoiados pelos professores (68,9%).

Examinando os dados por instrumento podemos constatar que, nos instrumentos considerados para esta análise, a percentagem de alunos que pensou em desistir no passado é superior a 50% nos alunos que estudavam de fagote, canto, saxofone, violino e violoncelo. Pelo contrário, a percentagem de alunos que não quis desistir no passado é superior a 50% nos alunos que estudavam contrabaixo, guitarra clássica, oboé, percussão, trompa.

A percentagem de alunos que quiseram desistir no passado é ligeiramente superior (ainda que não de forma significativa) nos alunos do sexo feminino, nos alunos que não tinham instrumento em casa para estudar, que não estavam a estudar o instrumento que queriam, que demoravam mais tempo a chegar de casa à escola de música, que tinham estudado música antes de ingressarem na atual escola especializada e nos alunos que não convivem com familiares músicos. Neste contexto, a percentagem de participantes a querer desistir no passado foi ligeiramente menor nos alunos que convivem com o pai, ou com avós músicos. Destaca-se que 62,1% dos alunos que começaram a estudar com família e amigos não pensaram em desistir em anos anteriores.

Observa-se que uma menor percentagem de alunos que começou a estudar aos 3 e 4 anos quis desistir nos anos anteriores, percentagem que apresenta uma tendência para aumentar à medida que a idade de entrada é superior. A percentagem de alunos que quiseram desistir em anos anteriores é mais elevada nos alunos que entraram na escola no 3º grau/7º ano e menor nos que entraram no 3º ou 4º anos de Iniciação.

No que respeita às razões de ingresso na escola de música, houve um menor número de alunos que pensou em desistir em anos anteriores e que entrou porque "Queria aprender a estudar um instrumento" ou porque "Já sabia que queria seguir música", em oposição aos alunos que foram obrigados pela família.

Acrescenta-se que mais de 60% dos alunos satisfeitos com o horário e com a carga horária da escola de música disseram que não pensaram em desistir no passado. Salienta-se ainda que 56,4% dos alunos que referiram ter uma relação positiva com o instrumento e 60,3% dos alunos que consideram que o instrumento é a disciplina favorita não pensaram em desistir em anos anteriores. Pelo contrário, 56,3% dos alunos que indicaram que o instrumento era a disciplina que menos gostavam, tiveram vontade de desistir em anos anteriores. Estes dados sugerem que pode haver uma relação entre a preferência pela disciplina de Instrumento e a vontade de permanecer na escola. Salienta-se ainda que 60% dos alunos com uma boa relação com a disciplina de Formação Musical e 61,7% dos alunos com uma boa relação com a disciplina de Coro não quiseram desistir no passado.

A relação entre cada resposta a cada pergunta do inquérito e as respostas à questão "Atualmente tens vontade de desistir da escola de música?" está apresentada na Tabela 85 (p. 361). Uma vez que o objetivo desta análise é aferir se há alguma relação entre a vontade dos alunos desistirem da escola de música no momento do preenchimento do questionário (presente) e algumas variáveis, foram excluídas as respostas "não sei", ou outras semelhantes.

Tabela 85 Relação entre cada resposta a cada pergunta do inquérito e a vontade dos alunos desistirem da escola de música no momento do preenchimento do questionário ("atualmente") – Fase 2[324]

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS	ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR DA ESCOLA DE MÚSICA?"		
		N	SIM	NÃO
CURSO	Curso de Iniciação em Música	162	11,1%	88,9%
	Curso Básico de Música	595	23,7%	76,3%
	Curso Básico de Canto Gregoriano	13	23,1%	76,9%
	Curso Secundário de Música - Instrumento	100	8,0%	92,0%
	Curso Secundário de Música - Composição	2		100,0%
	Curso Secundário de Música - Instrumento e Composição	1		100,0%
	Curso Secundário de Canto	19		100,0%
	Curso Secundário de Canto Gregoriano	2	50,0%	50,0%
	Curso Profissional de Instrumentista - de Cordas e de Tecla	43	11,6%	88,4%
	Curso Profissional de Instrumentista - de Sopro e de Percussão	40	7,5%	92,5%
	Curso Profissional de Instrumentista - de Jazz	20	25,0%	75,0%
SEXO	Feminino	543	19,5%	80,5%
	Masculino	445	17,1%	82,9%
	Outras respostas	1	100,0%	
QUAL É O INSTRUMENTO PRINCIPAL QUE ESTÁS A APRENDER NA ESCOLA DE MÚSICA?	Acordeão	7	14,3%	85,7%
	Alaúde	2		100,0%
	Baixo elétrico (jazz)	2	50,0%	50,0%
	Bandolim	7	14,3%	85,7%
	Bateria	10	30,0%	70,0%
	Canto/Técnica Vocal	64	21,9%	78,1%
	Clarinete	42	11,9%	88,1%
	Contrabaixo	33	18,2%	81,8%
	Cravo	14	35,7%	64,3%
	Eufónio	6	16,7%	83,3%
	Fagote	21	38,1%	61,9%

[324] A cinzento foram colocadas as percentagens correspondentes a respostas dadas por um número de participantes menor do que 20. Na tabela: P – Positivo; N-Negativo.

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS	ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR DA ESCOLA DE MÚSICA?"		
		N	SIM	NÃO
	Flauta	67	20,9%	79,1%
	Flauta Bisel	4		100,0%
	Guitarra clássica	74	24,3%	75,7%
	Guitarra (jazz)	4	25,0%	75,0%
	Guitarra elétrica (jazz)	2		100,0%
	Guitarra portuguesa	2		100,0%
	Harpa	10	50,0%	50,0%
	Instrumentos tradicionais	4		100,0%
	Oboé	20	5,0%	95,0%
	Órgão	13	7,7%	92,3%
	Percussão	46	28,3%	71,7%
	Piano	170	14,7%	85,3%
	Saxofone	41	12,2%	87,8%
	Trombone	18		100,0%
	Trompa	23	8,7%	91,3%
	Trompete	40	17,5%	82,5%
	Tuba	4		100,0%
	Viola da gamba	1	100,0%	
	Viola d'Arco/Violeta	39	17,9%	82,1%
	Violino	138	15,9%	84,1%
	Violoncelo	58	24,1%	75,9%
TENS ESSE INSTRUMENTO EM CASA PARA PODERES ESTUDAR?	Sim, próprio	862	18,0%	82,0%
	Sim, emprestado	56	21,4%	78,6%
	Sim, alugado	43	23,3%	76,7%
	Não tenho	36	19,4%	80,6%
O INSTRUMENTO QUE ESTUDAS AQUI NA ESCOLA DE MÚSICA É O QUE QUERIAS ESTUDAR?	Sim	825	15,6%	84,4%
	Não	132	30,3%	69,7%
QUANTO TEMPO, EM MÉDIA, DEMORAS A CHEGAR DE CASA ATÉ À ESCOLA ONDE TENS AS AULAS DE MÚSICA?	Até 30 minutos	759	18,8%	81,2%
	De 30 a 60 minutos	140	17,9%	82,1%
	De 60 a 90 minutos	34	26,5%	73,5%
	Mais de 90 minutos	12	8,3%	91,7%
QUANTO TEMPO, EM MÉDIA, DEMORAS A CHEGAR DA ESCOLA DO ENSINO GERAL ATÉ À ESCOLA ONDE TENS AS AULAS DE MÚSICA?	Até 30 minutos	357	21,8%	78,2%
	De 30 a 60 minutos	66	24,2%	75,8%
	De 60 a 90 minutos	9	44,4%	55,6%
	Mais de 90 minutos	2		100,0%
ESTUDASTE MÚSICA ANTES DE ENTRAR PARA ESTA ESCOLA?	Sim	686	18,7%	81,3%
	Não	310	18,1%	81,9%
EM QUE CONTEXTOS ESTUDARAM MÚSICA ANTES DE VIREM PARA A ESCOLA ATUAL	Com família e amigos	101	16,8%	83,2%
	Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	191	19,9%	80,1%
	Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, ou academia)	206	17,0%	83,0%
	Numa escola de música privada não oficial	93	28,0%	72,0%
	Numa banda	57	14,0%	86,0%
	Em tutoriais na internet	20	25,0%	75,0%
	Na educação pré-escolar	170	27,6%	72,4%
	com um(a) educador(a)	9	33,3%	66,7%
	com um(a) professor(a) de música	148	22,3%	77,7%
	com um(a) educador(a) e um(a) professor(a) de música	2		100,0%
	não especificou	11	100,0%	
	Na escola do 1º ciclo do Ensino Básico	198	18,7%	81,3%
	com o(a professor(a) do 1º ciclo	27	14,8%	85,2%
	com um(a) professor(a) de música	152	19,1%	80,9%
	com um(a) educador(a) e um(a) professor(a) de música	10	10,0%	90,0%
	não especificou	9	33,3%	66,7%
	Outra opção	12	16,7%	83,3%
COM QUE IDADE COMEÇASTE A TER AULAS DE MÚSICA, NESTA OU NOUTRA ESCOLA?	< 1 ano	2		100,0%
	1 ano	3	33,3%	66,7%
	2 anos	3	33,3%	66,7%
	3 anos	52	21,2%	78,8%
	4 anos	75	12,0%	88,0%
	5 anos	130	26,9%	73,1%
	6 anos	256	18,8%	81,3%
	7 anos	125	19,2%	80,8%
	8 anos	104	12,5%	87,5%
	9 anos	87	17,2%	82,8%
	10 anos	103	20,4%	79,6%
	11 anos	19	5,3%	94,7%
	12 anos	14	21,4%	78,6%
	13 anos	3	66,7%	33,3%

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS		ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR DA ESCOLA DE MÚSICA?"		
			N	SIM	NÃO
	14 anos		2		100,0%
	15 anos		2		100,0%
	16 anos		1		100,0%
	17 anos		1		100,0%
	23 anos		1		100,0%
ALGUM DOS FAMILIARES COM QUEM CONVIVES É MÚSICO?	Sim		597	18,3%	81,7%
	Não		396	18,9%	81,1%
QUEM?	Pai		191	15,2%	84,8%
	Mãe		108	20,4%	79,6%
	Padrasto		6	16,7%	83,3%
	Irmão(s)/Irmã(s)		274	17,3%	82,7%
	Meio(s)-Irmão(s)/Meia(s)-Irmã(s)		2	50,0%	50,0%
	Avô(s)/Avó(s)/Bisavó(s), Tios-Avós		79	13,9%	86,1%
	Tio(s)/Tia(s)		108	20,4%	79,6%
	Primo(s)/Prima(s)		166	19,9%	80,1%
	Padrinho(s)/Madrinha(s)		18	100,0%	
	Outros		2	100,0%	
QUANDO VIESTE PARA ESTA ESCOLA ENTRASTE EM QUE NÍVEL (ANO DA ESCOLA DE MÚSICA)?	Pré-escolar		16	6,3%	93,8%
	1º ano de Iniciação		292	21,9%	78,1%
	2º ano de Iniciação		74	24,3%	75,7%
	3º ano de Iniciação		107	12,1%	87,9%
	4º ano de Iniciação		84	17,9%	82,1%
	1º grau/5º ano		288	19,4%	80,6%
	2º grau/6º ano		24	20,8%	79,2%
	3º grau/7º ano		31	12,9%	87,1%
	4º grau/8º ano		12	8,3%	91,7%
	5º grau/9º ano		5		100,0%
	6º grau/10º ano		50	8,0%	92,0%
	7º grau/11º ano		7	14,3%	85,7%
	8º grau/12º ano		5	40,0%	60,0%
ESCOLHE A RAZÃO PRINCIPAL PARA VIRES PARA ESTA ESCOLA DE MÚSICA.	**RAZÕES INDIVIDUAIS**		499	15,4%	84,6%
	Queria estudar música		166	10,8%	89,2%
	O: Queria continuar a estudar música		4	25,0%	75,0%
	Queria aprender a tocar um instrumento		175	17,1%	82,9%
	Já sabia que queria ser músico		52	11,5%	88,5%
	Queria ter uma boa formação		26	23,1%	76,9%
	A música divertia-me		74	21,6%	78,4%
	O: Tinha muitos tempos livres		1		100,0%
	O: Mudança de residência (estudos universitários)		1		100,0%
	INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU DE AMIGOS		341	23,8%	76,2%
	Influência de família		235	20,9%	79,1%
	Fui obrigado(a) pela família		70	37,1%	62,9%
	Influência de amigo(s)		21	19,0%	81,0%
	Já tinha um instrumento em casa		14	14,3%	85,7%
	Não especificou		1		100,0%
	RAZÕES ESCOLARES		69	21,7%	78,3%
	A escola era muito boa		27	25,9%	74,1%
	O: "Não estava satisfeito com o meu conservatório antigo)		1		100,0%
	A escola oferecia o curso		5		100,0%
	A escola oferecia o regime integrado		11	9,1%	90,9%
	A escola oferecia o regime articulado		5		100,0%
	A minha escola tinha um acordo com a escola de música		4	50,0%	50,0%
	Influência de professores		15	33,3%	66,7%
	O: "Porque a outra escola fechou"		1		100,0%
	OUTRAS RAZÕES		13	7,7%	92,3%
	A escola estava perto de casa		4	25,0%	75,0%
	Nesta escola podia estudar música de graça		4		100,0%
	O: Opção pela escola mais barata		1		100,0%
	Não especificou		4		100,0%
A MINHA EXPERIÊNCIA ESCOLAR. **A MINHA RELAÇÃO COM:**	O instrumento que toco	Positiva	959	16,5%	83,5%
		Negativa	34	76,5%	23,5%
	O repertório que estudo na escola de música	Positiva	905	16,2%	83,8%
		Negativa	68	48,5%	51,5%
	Tocar em audições/concertos	Positiva	806	13,6%	86,4%
		Negativa	174	41,4%	58,6%
	A direção da escola de música	Positiva	574	16,9%	83,1%

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS		ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR DA ESCOLA DE MÚSICA?"		
			N	SIM	NÃO
		Negativa	105	17,1%	82,9%
	Os funcionários da escola de música	Positiva	841	18,2%	81,8%
		Negativa	98	23,5%	76,5%
	Os meus colegas da escola de música	Positiva	965	18,0%	82,0%
		Negativa	23	39,1%	60,9%
	Os meus professores de música	Positiva	951	16,8%	83,2%
		Negativa	40	52,5%	47,5%
	O edifício/as instalações da escola	Positiva	777	17,6%	82,4%
		Negativa	200	21,0%	79,0%
	Os horários da escola	Positiva	634	12,8%	87,2%
		Negativa	344	29,1%	70,9%
	O ambiente da minha escola	Positiva	861	17,1%	82,9%
		Negativa	118	30,5%	69,5%
	O meu desempenho nas disciplinas	Positiva	900	15,2%	84,8%
		Negativa	78	53,8%	46,2%
	As condições para estudar na escola	Positiva	751	18,0%	82,0%
		Negativa	162	22,2%	77,8%
	A carga horária do curso	Positiva	603	11,3%	88,7%
		Negativa	365	30,7%	69,3%
	O grau de exigência do curso	Positiva	821	14,6%	85,4%
		Negativa	151	40,4%	59,6%
A MINHA EXPERIÊNCIA ESCOLAR. **A MINHA RELAÇÃO COM AS AULAS DE**	Instrumento/Iniciação à Prática Vocal/Prática Vocal/Técnica Vocal	Positiva	911	16,4%	83,6%
		Negativa	74	47,1%	52,9%
	Prática Instrumental	Positiva	15	12,5%	87,5%
		Negativa	0	50,0%	50,0%
	Iniciação/Formação Musical	Positiva	733	16,1%	83,9%
		Negativa	137	36,5%	63,5%
	Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz	Positiva	485	15,3%	84,7%
		Negativa	50	48,0%	52,0%
	Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz	Positiva	250	13,6%	86,4%
		Negativa	27	37,0%	63,0%
	Classe de Conjunto (Coro)	Positiva	499	16,0%	84,0%
		Negativa	108	32,4%	67,6%
	Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)	Positiva	5		100,0%
		Negativa	0		
	Classe de Conjunto (Estúdio de Ópera)	Positiva	6		100,0%
		Negativa	4		100,0%
	História da Cultura e das Artes - História da Música	Positiva	161	6,8%	93,2%
		Negativa	40	20,0%	80,0%
	Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical	Positiva	169	8,3%	91,7%
		Negativa	36	16,7%	83,3%
	Naipe	Positiva	85	9,4%	90,6%
		Negativa	10	20,0%	80,0%
	Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação	Positiva	89	11,2%	88,8%
		Negativa	11	9,1%	90,9%
	Física do Som	Positiva	87	10,3%	89,7%
		Negativa	12	16,7%	83,3%
	Composição	Positiva	3		100,0%
		Negativa	0		
	Canto Gregoriano	Positiva	2	50,0%	50,0%
		Negativa	0		
	Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla	Positiva	62	8,1%	91,9%
		Negativa	7		100,0%
	Disciplina de Opção - Baixo Contínuo	Positiva	13		100,0%
		Negativa	1		100,0%
		Positiva	15	13,3%	86,7%

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS		ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR DA ESCOLA DE MÚSICA?"		
			N	SIM	NÃO
	Disciplina de Opção - Acompanhamento e Improvisação	Negativa	3		100,0%
	Disciplina de Opção - Arte de Representar	Positiva	4		100,0%
		Negativa	1		100,0%
	Disciplina de Opção - Prática de Canto Gregoriano	Positiva	1		100,0%
		Negativa			
	Disciplina de Opção - Correpetição	Positiva	3		100,0%
		Negativa			
OS MEUS SENTIMENTOS NA ESCOLA DE MÚSICA	Feliz		912	16,3%	83,7%
	Infeliz		38	71,1%	28,9%
	Feliz e infeliz		10	10,0%	90,0%
NA ESCOLA DE MÚSICA SINTO-ME:	Integrado(a)		871	17,3%	82,7%
	Não integrado(a)		66	36,4%	63,6%
	Integrado(a) e não integrado(a)		2	50,0%	50,0%
	Realizado(a)		722	12,0%	88,0%
	Frustrado(a)		188	46,3%	53,7%
	Realizado(a) e frustrado(a)		10	10,0%	90,0%
	Livre nas minhas escolhas		695	12,2%	87,8%
	Condicionado(a) nas minhas escolhas		225	40,0%	60,0%
	Livre e condicionado(a) nas minhas escolhas		3		100,0%
	Apoiado(a) pelos professores		877	17,6%	82,4%
	Não apoiado(a) pelos professores		60	33,3%	66,7%
	Apoiado(a) e não apoiado(a) pelos professores		1	100,0%	
QUAL É A TUA DISCIPLINA PREFERIDA NA ESCOLA DE MÚSICA?	Instrumento/Prática vocal/Introdução à Prática Vocal/Técnica Vocal		555	16,2%	83,8%
	Iniciação Musical/Formação Musical		79	21,5%	78,5%
	Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz		123	18,7%	81,3%
	Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz		37	18,9%	81,1%
	Classe de Conjunto (Coro)		88	30,7%	69,3%
	Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)		1	100,0%	
	Classe de Conjunto (Estúdio de ópera)		1		100,0%
	Classe de Conjunto - não especificou		2	50,0%	50,0%
	História da Cultura e das Artes - História da Música		6	33,3%	66,7%
	Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical, Introdução às Técnicas de Composição		18	5,6%	94,4%
	Acústica e Organologia		1		100,0%
	Composição		2		100,0%
	Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla		3		100,0%
	Disciplina de Opção - Baixo contínuo		1		100,0%
	Disciplina de Opção - Acompanhamento e improvisação		1		100,0%
	Oferta Complementar - Oficina		1		100,0%
	Oferta Complementar - Expressão Dramática, Teatro Musical		6	33,3%	66,7%
	Oferta Complementar - Introdução à cultura auditiva		1	100,0%	
	"Jazz"		1		100,0%
	Todas		3		100,0%
	Nenhuma		8	62,5%	37,5%
	Disciplina de outra área		21	14,3%	85,7%
QUAL É A DISCIPLINA QUE MENOS GOSTAS NA ESCOLA DE MÚSICA?	Instrumento/Prática Instrumental		85	37,6%	62,4%
	Iniciação Musical/Formação Musical		318	21,7%	78,3%
	Classe de Conjunto (Orquestra), Orquestra e Prática de Acompanhamento, Orquestra Jazz		60	23,3%	76,7%
	Classe de Conjunto (Música de Câmara), Música de Câmara, Combo Jazz		7	28,6%	71,4%
	Classe de Conjunto (Coro), Coro Jazz		173	15,6%	84,4%
	Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)		1		100,0%
	Classe de Conjunto. (Estúdio De Ópera)		1		100,0%
	Classe de Conjunto - Não Especificou		5	60,0%	40,0%
	História da Cultura e das Artes - História da Música		44	13,6%	86,4%
	Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical, Introdução às Técnicas de Composição		58	15,5%	84,5%
	Naipe		2		100,0%
	Projetos Coletivos, Técnicas de Improvisação		4	25,0%	75,0%
	Física do Som		12	8,3%	91,7%
	Acústica e Organologia		3		100,0%
	Canto Gregoriano		1	100,0%	0,0%
	Disciplina de Opção - Instrumento de Tecla		5		100,0%
	Disciplina de Opção - Baixo Contínuo		1		100,0%
	Disciplina de Opção - P. Canto Gregoriano		2		100,0%

TÓPICOS DAS QUESTÕES	POSSÍVEIS RESPOSTAS	ATUALMENTE TENS VONTADE DE DESISTIR DA ESCOLA DE MÚSICA?"		
		N	SIM	NÃO
	Oferta Complementar - Técnica Instrumental	1		100,0%
	Oferta Complementar - Composição	1		100,0%
	Oferta Complementar - Oficina	2		100,0%
	Oferta Complementar - Expressão Dramática, Teatro Musical	9	33,3%	66,7%
	Oferta Complementar - Introdução à produção e tecnologia da música	1		100,0%
	Oferta Complementar - Informática Aplicada às Artes	9	33,3%	66,7%
	Oferta Complementar - Não Especificou	2		100,0%
	Todas	6	50,0%	50,0%
	Nenhuma	59	1,7%	98,3%
	Disciplina de outra área	0		
PORQUE CONTINUAS NESTA ESCOLA DE MÚSICA?	**A) Razões individuais ("Eu quero")**	632	11,6%	88,4%
	Quero estudar música	160	6,3%	93,8%
	Quero aprender a tocar um instrumento	65	13,8%	86,2%
	Quero ser músico	133	2,3%	97,7%
	Quero ter uma boa formação	65	27,7%	72,3%
	A música diverte-me	149	12,1%	87,9%
	Tenho um bom desempenho	39	7,7%	92,3%
	O: Por causa dos benefícios de estudar música	5		100,0%
	O: Quero terminar o curso	14	85,7%	14,3%
	Não especificou	2		100,0%
	B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos querem")	131	50,4%	49,6%
	Influência de família	55	36,4%	63,6%
	Sou obrigado(a) pela família	51	72,5%	27,5%
	Influência de amigo(s)	20	40,0%	60,0%
	Tenho um instrumento em casa	4	25,0%	75,0%
	Não especificou	1		100,0%
	C) Razões escolares	97	22,7%	77,3%
	A escola é muito boa	20	35,0%	65,0%
	A escola oferece o curso	1		100,0%
	A escola oferece o regime integrado	7	14,3%	85,7%
	A escola oferece o regime articulado	3	33,3%	66,7%
	A escola oferece o regime supletivo	3		100,0%
	A minha escola tem um acordo com a escola de música	2	50,0%	50,0%
	Influência de professores	2	50,0%	50,0%
	Gosto do(s) professor(es)	15	13,3%	86,7%
	O: Gosto dos meus colegas/da minha turma	5	60,0%	40,0%
	Sinto-me integrado(a)	33	6,1%	93,9%
	Gosto do repertório que estudo na escola	1	100,0%	
	O curso é exigente	4	75,0%	25,0%
	O: Gosto das aulas de instrumento	1		100,0%
	D) Outras razões	20	30,0%	70,0%
	A escola está perto de casa	8	37,5%	62,5%
	Nesta escola posso estudar música de graça	3	33,3%	66,7%
	Esta área ainda tem algum emprego	1		100,0%
	O: "Tenho de frequentar a escola enquanto não tiver 18 anos".	1	100,0%	
	Não especificou/não sabe	7	14,3%	85,7%

Mais de 60% dos alunos queriam desistir no momento do preenchimento do inquérito

Mais de 60% dos alunos não queriam desistir no momento do preenchimento do inquérito

Em primeiro lugar podemos observar na Tabela 86 (p. 367) que mais de 60% dos alunos com estas características queriam desistir no momento da aplicação do inquérito por questionário: alunos com uma relação negativa com o instrumento que tocam (76,5%), alunos que se sentiam infelizes (71,1%) e alunos que permaneceram na escola porque eram obrigados pela família (72,5%). Destaca-se também que 62,9% dos alunos que referiram ter ingressado porque foram obrigados, referiram não querer desistir da escola atualmente.

À semelhança dos dados relativos aos alunos que quiseram desistir no passado, a percentagem de alunos que queriam desistir no momento da recolha de dados é ligeiramente superior (ainda que não de forma significativa) nos alunos do sexo feminino, nos alunos que demoravam mais tempo a chegar de casa à escola de música, e nos alunos que não convivem com familiares músicos. Pelo contrário, a percentagem de participantes que queriam desistir no momento da recolha de dados era ligeiramente menor nos alunos que convivem com o pai, ou com avós músicos.

Destaca-se que a percentagem de alunos que à data da recolha de dados queria desistir porque não estava a tocar o instrumento que queria (30,3%) é o dobro dos que estudavam o instrumento escolhido (15,6%).

2.9. Nível até ao qual os alunos da Fase 2 gostariam de estudar na escola de música[325]

Quando questionados até que ano gostariam de estudar (Tabela 86, p. 367), cerca de um quinto dos alunos indicou querer continuar a estudar música até ao 5º grau/9º ano, outro quinto até ao 8º grau/12º ano e um quarto até ao Ensino Superior. Ressalva-se que cerca de um quinto dos alunos também indicou ainda não saber responder a esta pergunta.

Tabela 86 Nível até ao qual os alunos da Fase 2 gostariam de estudar música[326]

GOSTARIA DE ESTUDAR ATÉ	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A
	N=1006		N=671	N=335	N=314	N=104	N=298	N=290	N=166	N=339	N=273	N=228
4º ano	8	0,8%	0,9%	0,6%			1,0%	1,7%	4,8%			
1ºG/5º A	8	0,8%	0,9%	0,6%	1,3%		0,3%	1,0%	4,8%			
2º G/6º A	23	2,3%	2,2%	2,4%	1,0%		3,4%	3,4%	3,6%	5,0%		
3º G/7ºA	16	1,6%	1,9%	0,9%	2,5%		1,7%	1,0%	1,2%	4,1%		
4º G/8º A	7	0,7%	0,9%	0,3%	0,3%		1,0%	1,0%	1,2%	1,5%		
5º G/9º A	214	21,3%	19,7%	24,5%	30,3%		32,2%	7,9%	15,1%	23,3%	40,3%	
6º G/10º A	25	2,5%	3,0%	1,5%	2,2%		2,0%	4,1%	3,6%	5,3%	0,4%	
7º G/11º A	2	0,2%		0,6%	0,3%			0,3%	0,6%	0,3%		
8º G/12º A	202	20,1%	22,1%	16,1%	15,3%	16,3%	14,1%	32,8%	13,3%	12,7%	22,7%	32,9%
Ensino Superior	271	26,9%	25,6%	29,6%	22,3%	78,8%	18,5%	22,1%	15,7%	18,9%	15,8%	60,5%
Não sei	**222**	**22,1%**	21,8%	22,7%	23,2%	3,8%	25,2%	24,1%	34,3%	28,3%	20,1%	6,1%
Não respondeu	8	0,8%	1,0%	0,3%	1,3%	1,0%	0,7%	0,3%	1,8%	0,6%	0,7%	0,4%

Valor mais alto | Segundo valor mais alto | Terceiro valor mais alto

[325] Resposta à questão: "Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?".

[326] Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; A – Ano; G – Grau.

Na análise dos dados por regime de frequência salienta-se que 78,8% dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais pretendia candidatar-se ao Ensino Superior, assim como 60,5% dos alunos do 8º grau/12º ano. Destaca-se que 32,8% dos alunos que frequentava o regime supletivo pretendia continuar até ao final do 8º grau/12º ano; 15,6% dos alunos do 4º ano, e 10,6% dos alunos do 2º grau/6º ano queriam desistir sem completar o 5º grau/9º ano.

2.10. Taxas de abandono – informações fornecidas pelos alunos da Fase 2

No final do questionário perguntou-se aos participantes quantos alunos tinha a turma que frequentavam no início do ciclo (no 1º ano, no 1º grau/5º ano, no 3º grau/7ºano ou no 6º grau/10º ano) e quantos colegas que frequentavam essa turma, entretanto desistiram da escola. Ressalva-se que foi pedido aos alunos que entraram a meio do ciclo, ou que não se lembrassem, que deixassem as respostas em branco. Foi possível considerar as respostas de 689 participantes (participantes que responderam às duas perguntas).

Através dos dados apresentados na Tabela 87 (p. 368), podemos verificar que foi possível estimar uma taxa de abandono de 10,9% das turmas participantes, verificando-se um valor superior nas escolas públicas. Observa-se também que, quanto maior o nível, maior o abandono. Constatou-se uma maior taxa de abandono nos cursos profissionais de música, no entanto, a quantidade de alunos que respondeu era bastante menor.

Tabela 87 Taxas de abandono das turmas participantes na Fase 2[327]

TAXAS DE ABANDONO DAS TURMAS PARTICIPANTES		T	NATUREZA		NÍVEL				CURSO	
			PUBL	PRIV	4º A	2º G 6º A	5º G 9º A	8º G 12º A	Cursos do ensino especializado de música	Cursos profissionais de música
		N=689	*N=431*	*N=258*	*N=52*	*N=263*	*N=216*	*N=158*	*N= 613*	*N=76*
Soma dos alunos que frequentavam as turmas participantes	no início de ciclo	10644	6135	4509	1040	3988	3486	2130	9280	1364
	no final de ciclo	1155	804	351	58	284	429	384	952	203
TAXA DE ABANDONO		**10,9%**	13,1%	7,8%	5,6%	7,1%	12,3%	18,0%	10,3%	14,9%

[327] No caso dos alunos que escreveram mais do que um número (e.g., 13/14 alunos), foi considerado o número mais elevado, de modo ao cálculo corresponder à percentagem mínima. Na tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; A – Ano; G – Grau. Na tabela o "N" corresponde ao número de respostas por variável.

Através da Tabela 88 (p. 369) é possível observar que nas escolas privadas predominou o abandono no 1º ciclo, enquanto nas escolas públicas predominou no Ensino Secundário.

Tabela 88 Taxas de abandono das turmas participantes na Fase 2 por nível

TAXAS DE ABANDONO	TOTAL	NATUREZA	
	%	PUBL	PRIV
1º ciclo	N=52	N=48	N=4
	5,6%	5,2%	12,5%
2º ciclo	N=263	N=160	N=103
	7,1%	8,2%	5,9%
3º ciclo	N=216	N=130	N=86
	12,3%	15,8%	7,3%
Ensino Secundário	N=158	N=93	N=65
	18,0%	25,6%	11,4%
TAXA DE ABANDONO	10,9%	13,1%	7,8%

2.11. Síntese dos resultados da Fase 2

A Tabela 89 (p. 370) apresenta uma síntese dos resultados da Fase 2.

Tabela 89 Síntese dos resultados da Fase 2

TÓPICOS ANALISADOS		SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 2 DO ESTUDO	
Contacto com a música antes do ingresso na escola especializada de música	Contacto com a música antes do ingresso na escola especializada	68,6% dos 1006 alunos participantes já tinham estudado música antes de entrarem para a "atual" escola de música. Os contextos mais referidos pelos participantes foram: em outra escola do ensino especializado de música, no 1º ciclo do Ensino Básico, em aulas particulares com um professor de música e/ou na educação pré-escolar.	
	Primeira aula de música (independentemente do contexto)	80,6% dos participantes começou a ter aulas de música entre os 5 e os 10 anos. A idade mais mencionada em todas as variáveis foi 6 anos, à exceção dos alunos que estudaram nas escolas privadas e no regime integrado dos cursos profissionais (predominou a referência a 10 anos). Alguns dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais e do regime supletivo começaram a ter aulas de música depois dos 14 anos.	
	Familiares músicos	59,9% dos participantes convivia com familiares músicos. Os graus de parentesco mais mencionados pelos 603 participantes foram: irmãos, pai e primos.	
Ingresso na atual escola especializada de música	Nível de ingresso na escola especializada de música	Cerca de um terço dos alunos entrou na "atual" escola no início do 1º ciclo e, cerca de outro terço, no início do 2º ciclo. Nas escolas públicas, no regime integrado e no regime supletivo houve uma maior percentagem de alunos a entrar no 1º ciclo, enquanto nas escolas privadas e no regime articulado houve uma maior percentagem de alunos a entrar no 2º ciclo. No regime integrado dos cursos profissionais, 34,6% os alunos começaram a estudar na atual escola especializada no Ensino Secundário.	
	Razões de ingresso no EAE de música	Geral	A maioria dos alunos ingressou na atual escola por razões individuais, ou por influência de família ou de amigos. Os exemplos de razões de ingresso mais selecionados foram **"Influência de família", "Queria aprender a tocar um instrumento"** e **"Queria estudar música"**.
		Por natureza	*(igual aos dados gerais)*
		Por regime de frequência	O regime integrado dos cursos profissionais apresentou uma percentagem mais baixa de alunos que ingressaram por influência de família ou de amigos e uma percentagem semelhante de alunos que ingressaram por razões escolares. Regime integrado, articulado e supletivo – os três exemplos de razões mais mencionados foram os que estão apresentadas nos dados gerais. No entanto, no regime supletivo, a razão "Queria aprender um instrumento musical" sobrepôs-se às restantes. Regime integrado dos cursos profissionais - os três exemplos de razões mais selecionados foram "Queria estudar música", "Já sabia que queria ser músico" e "Influência de família".
		Por nível de entrada	Quanto mais avançado o nível de entrada na escola de música, maior foi a percentagem de razões individuais e de razões escolares que contribuíram para o ingresso na escola de música e menor a percentagem de influência de familiares e de amigos na tomada dessa decisão.
	Escolha dos instrumentos estudados	82,6% dos participantes referiram estar a estudar o instrumento que queriam quando entraram na escola de música. O regime integrado reuniu uma maior percentagem de respostas negativas (17,2% dos 314 alunos). Pelo contrário, o regime integrado dos cursos profissionais e os níveis de ingresso mais avançados apresentaram uma maior percentagem de respostas positivas.	
Experiência na escola especializada de música	Avaliação da experiência no EAE de música	Geral	Mais de metade dos alunos indicou ter uma relação positiva com o instrumento que tocava, com o repertório, com a *performance* em audições, com a direção da escola de música, com os funcionários, colegas e professores, com o edifício/instalações da escola, com os horários, com o ambiente da escola, com o seu desempenho, com as condições para estudar, com a carga horária e com o grau de exigência da escola.
			Quanto às percentagens de respostas negativas, destacaram-se a relação dos alunos com a carga horária do curso (36,5%), com os horários da escola (34,4%), com o edifício/instalações da escola (19,9%), com a *performance* em audições/concertos (17,5%), com as condições para estudar na escola (16,2%), com o grau de exigência do curso (15,2%) e com o ambiente da escola (11,7%). A relação negativa com a carga horária e com os horários verificou-se em todos os parâmetros.
		Por natureza	As respostas dos alunos das duas naturezas são semelhantes, à exceção do "edifício da escola", das "condições para estudar" e da relação com a *performance* em audições e concertos, observando-se uma maior percentagem de alunos insatisfeitos com estes aspetos nas escolas públicas. Pelo contrário, houve uma maior percentagem de alunos a indicar ter uma relação negativa com a direção da escola nas escolas privadas.
		Por regime de frequência	A relação negativa com a carga horária e com os horários passou dos 50% no regime integrado dos cursos profissionais. Neste regime houve também bastantes alunos que referiram ter uma má relação com o edifício da escola (38,5%), com a direção (32,7%) e com o ambiente (25,0%). Nos regimes integrado, articulado e supletivo salientou-se que cerca de um quinto dos alunos não gostava de tocar em audições e concertos. No regime integrado dos cursos profissionais houve uma menor percentagem de alunos que referiram ter uma relação negativa com a *performance* em audições e concertos e com o seu desempenho.

TÓPICOS ANALISADOS		SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 2 DO ESTUDO	
		Por nível	À medida que sobem os níveis, pode-se observar uma tendência para a redução dos alunos insatisfeitos com o instrumento e com o repertório estudado na escola e uma subida da percentagem de alunos insatisfeitos com a carga horária, com o horário e com o ambiente da escola de música. A insatisfação com as apresentações em audições e concertos e a insatisfação com o próprio desempenho cresceu apenas até ao 5º grau/9º ano.
	Avaliação da relação dos alunos com as disciplinas da escola de música	Geral	Salientou-se que 91,6% dos alunos avaliaram positivamente a sua relação com as aulas de Instrumento e que a maioria dos alunos que frequentava alguma Orquestra e/ou Música de Câmara, avaliou positivamente a sua experiência nestas disciplinas. Pelo contrário, as disciplinas avaliadas negativamente por uma maior percentagem de alunos foram Estúdio de Ópera (21,1% - N=19), História da Cultura e das Artes (18,0% - N=228), Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical (15,8% - N=228), Iniciação ou Formação Musical (15,3% - N=902) e Coro (12% - N=902).
		Por natureza	Havia uma maior percentagem de alunos que frequentavam escolas do ensino particular e cooperativo que não gostavam da disciplina de Iniciação/Formação Musical. Pelo contrário, nas escolas públicas uma maior percentagem de alunos indicaram ter uma relação negativa com as disciplinas de História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical, Naipe e Física do Som.
		Por regime de frequência	*Nada a acrescentar.*
		Por nível	Dentro das disciplinas comuns aos quatro níveis, o desgosto pela Formação Musical era mais acentuado no 2º grau/6º ano (19,8%) e no 5º grau/9º ano (17,9%), enquanto o desgosto pelo Coro salientou-se no 2º grau/6º ano (15%), no 5º grau/9º ano (11,7%) e no 8º grau/12º ano (12,1%). Havia também uma percentagem considerável de alunos do Curso Básico de Canto Gregoriano que não gostava da disciplina de Prática Instrumental (33,3% dos alunos do 2º grau/6º ano e 25% dos alunos do 5º grau/9º ano). O número de alunos que classificaram a disciplina de Instrumento como negativa decresceu com o aumento do nível.
	Os sentimentos experienciados pelos alunos	Geral	Todas as expressões positivas (feliz, apoiado pelos professores, integrado, realizado e livre nas minhas escolhas) foram selecionadas por mais de metade dos alunos (aspeto que se verificou nas duas naturezas de escolas, em todos os regimes de frequência e em todos os níveis). Pelo contrário, cerca de um quinto dos alunos referiram sentir-se condicionados nas suas escolhas (22,6%) e frustrados (18,8%), sendo estes os sentimentos negativos mais selecionados pelos alunos correspondentes aos vários parâmetros analisados.
		Por natureza	*Nada a acrescentar.*
		Por regime de frequência	A escolha dos sentimentos de felicidade, integração e realização preponderou nos alunos do regime integrado, enquanto a escolha dos sentimentos de liberdade e de apoio predominou no regime supletivo. Pelo contrário, a escolha das expressões "infeliz", "frustrado(a)", "condicionado(a) nas minhas escolhas" foi superior no regime integrado dos cursos profissionais; o sentimento "não apoiado" foi mais selecionado por alunos do regime integrado e o sentimento "não integrado" por participantes do regime supletivo, em comparação com os alunos dos restantes regimes.
		Por nível	A percentagem de alunos que selecionaram os sentimentos negativos de infelicidade, frustração e falta de apoio cresce até ao 5º grau/9º ano, enquanto o sentimento de não integração e de condicionamento continua a aumentar até ao 8º grau/12º ano. A percentagem de alunos que selecionou o sentimento de "frustração" no 5º grau/9º ano e no 8º grau/12º ano é semelhante.
	Disciplinas preferidas e disciplinas que menos gostam	Mais de metade dos alunos responderam que a disciplina preferida na escola de música era Instrumento (55,3%). A disciplina mais mencionada pelos participantes como sendo a disciplina que menos gostavam foi a Formação Musical (31,7%).	
Condições de estudo em casa		96,2% dos alunos participantes tinha um instrumento em casa para estudar.	
Duração das deslocações	De casa até à escola	76,0% dos alunos demoravam menos de 30 minutos a chegar à escola. Destaca-se de 4,2% dos alunos das escolas públicas e 15,4% dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais referiram demorar entre 60 e 90 minutos a realizar este percurso.	
	Entre as duas escolas	A maioria dos participantes que respondeu a esta pergunta demorava menos de 30 minutos a realizar este percurso.	
Intenção de desistência do ensino especializado de música em anos anteriores	Intenção de desistência em anos anteriores	42,8% dos participantes referiram ter pensado em desistir da escola de música em anos anteriores.	
	Momento	Houve uma maior percentagem de alunos a pensar desistir nos 2º e 3º ciclos, particularmente no 1º grau/5º ano e no 4º grau/8º ano, tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas. A percentagem de alunos que pensaram desistir no 5º grau/9º ano nas escolas particulares e cooperativas foi superior à das escolas públicas.	
	Razões que poderiam ter levado ao abandono da escola de música em anos anteriores	Mais de metade dos 431 alunos que pensaram em desistir da escola em anos anteriores, justificaram a sua resposta com razões individuais (60,3%). Em segundo lugar encontram-se as razões escolares. As razões políticas crescem à medida que os níveis sobem.	
		Os exemplos de razões mais selecionados foram: **"Não tinha um bom desempenho"** (predominante nas escolas públicas, no regime integrado e articulado, e como motivo que poderia ter levado à desistência no 1º e 2º ciclos; ficou em segundo lugar no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário; ficou em terceiro lugar nas	

TÓPICOS ANALISADOS		SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 2 DO ESTUDO
		escolas privadas); **"Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso"** (predominante no regime integrado dos cursos profissionais, no regime supletivo, e como motivo que poderia ter levado à desistência no 3º ciclo e no Ensino Secundário; ficou em segundo lugar nas escolas públicas e privadas, no regime articulado e no 3º ciclo; ficou em terceiro lugar no regime integrado); **"Não queria estudar música"** (ficou em segundo lugar no regime integrado e no regime supletivo e em terceiro lugar no regime articulado e nos alunos que quiseram desistir no Ensino Secundário) e **"Queria seguir outra área"** (ficou em segundo lugar no regime integrado, no regime integrado dos cursos profissionais e no 3º ciclo; em terceiro lugar no Ensino Secundário). Destacou-se ainda: "A música não me divertia" (ficou em terceiro lugar no 3º ciclo); "Não me sentia integrado(a)" (predominante nas escolas privadas, a terceira razão mais apontada no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário); "Não havia vaga para estudar a área da música que eu queria" (ficou em segundo lugar no Ensino Secundário e em terceiro lugar no regime supletivo); "Não gostava dos professores" (ficou em terceiro lugar no 2º ciclo) e "Fatores psicológicos" (ficou em 3º lugar como motivo de desistência no 1º ciclo).
		Mais de 60% dos alunos com estas caraterísticas pensaram em desistir da escola em anos anteriores: alunos de fagote (61,9%); alunos que demoravam mais de 30 minutos a chegar de casa à escola (61,9%); alunos que ingressaram (65,2%) e/ou que permaneceram nas escola (86,0%) por serem obrigados pela família; alunos que tinham, no momento de preenchimento do inquérito, uma relação negativa com o instrumento (69,4%), com o repertório (63,6%), com a *performance* em audições/concertos (63,4%), com os colegas (65,2%) e professores (68,3%), com o seu desempenho nas disciplinas de música (74,7%), com o grau de exigência (66,0%); alunos que tinham uma relação negativa com as disciplinas de Instrumento (72,5%), de Iniciação/Formação Musical (60,7%), de Orquestra (62,7%), de História da Cultura e das Artes (70,0%), de Instrumento de Tecla (62,9%); alunos cuja disciplina que menos gostavam era História da Cultura e das Artes (66,7%); alunos que se sentiam infelizes (89,5%), não integrados (65,1%), frustrados (69,4%), condicionados nas suas escolhas (63,4%) e/ou não apoiados pelos professores (68,9%).
Razões de permanência no EAE		Mais de metade dos alunos permaneceu na escola de música por razões individuais (66,2%), seguindo-se a influência de família ou de amigos (13,6%). Na análise das respostas por regimes de frequência destaca-se que no regime integrado dos cursos profissionais há uma menor percentagem de alunos a referir motivos escolares e familiares e que, no caso do regime integrado, a percentagem de alunos a referir razões escolares é superior aos valores dos restantes regimes. Os motivos escolares e familiares foram menos mencionados no Ensino Secundário, em comparação com os níveis anteriores.
		Os exemplos de razões mais selecionados foram: **"Quero estudar música**" (encontra-se em primeiro ou segundo lugar em todos os parâmetros); "**A música diverte-me"** (em primeiro lugar no regime supletivo e no 4º ano; em segundo lugar nas escolas públicas, privadas, no regime articulado e no 2º grau/6º ano; em terceiro lugar no regime integrado e no 8º grau/12º ano) **"Quero ser músico**" (predominante no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário; em terceiro lugar nas escolas públicas e privadas e no regime articulado). Destacou-se ainda: "Quero aprender a tocar um instrumento (em segundo lugar no 4º ano e em terceiro lugar no 2º grau/6º ano); "Quero ter uma boa formação" (terceira opção mais escolhida no regime integrado dos cursos profissionais, no regime supletivo e no 5º grau/9º ano). "Tenho um bom desempenho" e "Sinto-me integrado" apresentam algum destaque no 4º ano. A "Influência de família" e "Sou obrigado(a) pela família" salientam-se no regime articulado, apesar de não estarem entre as três opções mais escolhidas. Nas razões escolares, destaca-se "A escola é muito boa" no regime integrado.
Intenção de desistência no momento da resposta ao inquérito	Intenção	18,2% dos participantes pensavam, na altura do preenchimento do questionário, desistir dos seus estudos.
	Razões pelas quais os alunos queriam desistir no momento do preenchimento do inquérito por questionário	As razões individuais foram as mais selecionadas nas duas naturezas de escolas, nos vários regimes de frequência e níveis dos alunos.
		Os exemplos de razões mais selecionados foram: **"Não quero estudar música"** (uma das três mais selecionadas em todos os parâmetros); **"Quero seguir outra área"** (uma das três mais selecionadas em todos os parâmetros, exceto no 2º grau/6º ano); **"Não tenho um bom desempenho"** (opção mais selecionada no regime integrado dos cursos profissionais; segunda mais selecionada no 8º grau/12ºano e terceira mais selecionada nas escolas públicas e privadas, no regime supletivo, no 4º ano e no 2º grau/6º ano). Destacou-se ainda: "Excesso de carga horária" (em segundo lugar no regime supletivo, no 4º ano e no 2º grau/6º ano; em terceiro lugar nas escolas públicas; no regime integrado dos cursos profissionais); "Não gosto de algumas disciplinas" (segunda razão mencionada no regime supletivo e no 4º ano); "Não gosto do instrumento" (segunda razão mais mencionada pelos alunos do 2º grau/6º ano); "Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso" (em segundo lugar no regime supletivo e em terceiro lugar no regime integrado dos cursos profissionais, no 9º ano e no 12º ano; "Grau de dificuldade elevado" (razão mais mencionada pelos alunos do 2º grau/6º ano e terceira razão mais mencionada pelos alunos do regime articulado).
		Mais de 60% dos alunos com estas características queriam desistir no momento da aplicação do inquérito por questionário: alunos com uma relação negativa com o instrumento que tocam (76,5%), alunos que se sentiam infelizes (71,1%) e alunos que permaneceram na escola porque eram obrigados pela família (72,5%). Destaca-se também que 62,9% dos alunos que referiram ter ingressado porque foram obrigados, referiram não querer desistir da escola atualmente.

TÓPICOS ANALISADOS	SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 2 DO ESTUDO
Intenção de permanência no EAE de música	Cerca de um quinto dos alunos indicou querer continuar a estudar música até ao 5° grau/9° ano, outro quinto até ao 8° grau/12° ano e um quarto até ao Ensino Superior. Ressalva-se que cerca de um quinto dos alunos também indicou ainda não saber responder a esta pergunta. Na análise dos dados por regime de frequência dos alunos salienta-se que 78,8% dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais pretendia candidatar-se ao Ensino Superior, assim como 60,5% dos alunos do 8° grau/12° ano.
Taxas de abandono das turmas participantes	Estimou-se uma taxa de abandono de 10,9% das turmas participantes, verificando-se um valor superior nas escolas públicas. Observou-se também que, quanto maior o nível, maior o abandono.

3. FASE 3 – Levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 do ensino especializado de música

Tal como indicado no capítulo da Metodologia, na Fase 3 do estudo, 69 diretores de escolas com oferta especializada de música responderam ao Questionário B: 13 diretores de escolas públicas e 56 diretores de escolas privadas[328]. Este subcapítulo será organizado em duas partes: numa primeira secção será apresentada a análise estatística das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 das 69 escolas com oferta especializada de música e, numa segunda secção, será analisada a opinião dos respetivos diretores sobre os motivos de abandono escolar.

3.1. Taxas de abandono no ano letivo 2022/2023 (Fase 3)

Num total de 17 011 alunos que frequentaram no ano de 2022/2023 as 69 escolas participantes, 1000 (5,9%) desistiram de estudar no ensino especializado de música durante, ou no final desse ano letivo - Tabela 90 (p. 374). Nas escolas públicas houve 8,9% dos alunos que abandonaram a formação especializada, enquanto nas escolas privadas houve 4,8% de abandono.

Tabela 90 Número de alunos e taxas de abandono das 69 escolas participantes em 2022/2023 (Fase 3)

	ESCOLAS PÚBLICAS [13]	**ESCOLAS PRIVADAS** [56]	**TOTAL** [69]
Número de Alunos	4 457	12 554	**17 011**
Número de Desistências	395	605	**1 000**
Taxa de abandono	**8,9%**	**4,8%**	**5,9%**

A realidade das várias escolas foi muito heterogénea, tal como podemos constatar através das medidas de dispersão apresentadas na Tabela 91 (p. 375).

Observando as medidas de tendência central e de dispersão relativas às taxas de abandono das escolas com oferta especializada de música, salienta-se que várias escolas tiveram uma taxa de abandono nula (cinco escolas). Os valores das taxas de abandono mais altos foram: 50%, numa escola com poucos alunos e 21%, numa escola com 176 alunos. O valor da mediana foi 4,5%.

Observando as taxas de abandono das escolas organizadas por tipologia, podemos verificar que a média foi mais alta nas "outras escolas do ensino particular e cooperativo que também ministram cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música" e mais reduzida nas escolas

[328] Apesar de alguns participantes serem diretores e outros Presidentes do Conselho Executivo, será utilizada a palavra "diretores" para designar o grupo total de participantes desta fase do estudo.

profissionais. As escolas públicas do ensino especializado de música tiveram uma taxa de abandono mais alta do que as escolas equivalentes do ensino particular e cooperativo. No ensino público as taxas variaram entre 4,2% e 20,5%, enquanto no ensino particular e cooperativo variaram entre 0% e 21,0%. As escolas públicas do ensino geral que oferecem ensino especializado de música tiveram uma média de taxa de abandono mais baixa do que as do ensino especializado de música do ensino público.

Tabela 91 Taxas de abandono do EAE de música por escola no ano 2022/2023 – medidas de tendência central e de dispersão (Fase 3)[329]

MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL E DE DISPERSÃO	TAXAS DE ABANDONO					
	TODAS AS ESCOLAS [69]	ESCOLAS PÚBLICAS		ESCOLAS PRIVADAS		
		EAE [7]	ENSINO GERAL [6]	EAE [51]	PROFISSIONAIS [3]	OUTRAS [2]
Média	6,4%	10,0%	5,6%	5,2%	3,8%	31,5%
Moda	0,0%			0,0%		
Mediana	4,5%	8,4%	5,2%	3,7%	3,8%	31,5%
Valor máximo	50,0%	20,5%	13,2%	21,0%	5,9%	50,0%
Valor mínimo	0,0%	4,3%	0,0%	0,0%	1,7%	13,0%
Amplitude	50,0%	16,2%	13,2%	21,0%	4,2%	37,0%
Desvio padrão	7,4%	5,3%	5,2%	5,1%	2,1%	26,1%
Variância	0,6%	0,3%	0,3%	0,3%	0,0%	6,8%

A Tabela 92 (p. 376) apresenta o número de alunos e o número de desistências nas 69 escolas com oferta especializada de música no ano letivo 2022/2023 por zona do país, por tipologia de escola, por curso, por regime de frequência, por nível (ciclo e ano escolar) e por financiamento.

Podemos verificar que a maior parte dos alunos das 69 escolas estudavam na zona Norte, Centro, Grande Lisboa e Regiões Autónomas, principalmente em escolas do ensino especializado de música privadas. A maior parte dos alunos estava inscrito em cursos artísticos especializados. No que diz respeito aos regimes de frequência[330] salienta-se que, nas escolas privadas, predominou a frequência do regime articulado, enquanto, nas escolas públicas, predominou o regime supletivo. Evidencia-se também o elevado número de inscrições em regime integrado nas 13 escolas do ensino público (mais do dobro dos alunos que estudavam no mesmo regime nas 56 escolas do ensino particular e cooperativo).

[329] Na tabela: EAE – ensino especializado de música; Outras – escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo especializadas, também têm oferta especializa de música.

[330] No caso do 1° ciclo considerou-se o regime de frequência indicado pelo(a) diretor(a) da escola.

Tabela 92 Número de alunos e de desistências em 2022/2023 nas 69 escolas participantes (Fase 3)[331]

POR ZONA DO PAÍS	N	ALUNOS	DESIST.
Norte	24	5507	226
Centro	14	3499	166
Oeste e Vale do Tejo	4	739	54
Grande Lisboa	10	2538	152
Península de Setúbal	2	423	18
Alentejo	4	1178	81
Algarve	5	885	123
R. A. Açores e R. A. Madeira[332]	7	2242	180

POR TIPOLOGIA DE ESCOLA		N	ALUNOS	DESIST.
PUBL	Ensino Especializado de Música	7	3622	333
	Ensino Geral	6	835	62
PRIV	Ensino Especializado de Música	51	12263	593
	Profissionais de Música	3	266	8
	Outras escolas particulares e cooperativas	2	25	4

POR CURSO		PUBL	PRIV	TOTAL
Cursos do ensino especializado	Alunos	4 374	12 241	16 615
	Desistências	388	592	980
Cursos profissionais	Alunos	83	313	396
	Desistências	7	13	20

POR REGIME DE FREQUÊNCIA		PUBL	PRIV	TOTAL
Integrado	Alunos	739	323	1 062
	Desistências	47	15	62
Integrado C. PROF.	Alunos	83	313	396
	Desistências	7	13	20
Articulado	Alunos	1 223	9 470	10 693
	Desistências	69	410	479
Supletivo	Alunos	2 412	2 448	4 860
	Desistências	272	167	439

POR NÍVEL (CICLO)		PUBL	PRIV	TOTAL
1° Ciclo	Alunos	1 476	2 402	3 878
	Desistências	130	153	283
2° Ciclo	Alunos	1 172	4 364	5 536
	Desistências	75	179	254
3° Ciclo	Alunos	1 355	4 934	6 289
	Desistências	113	229	342
Secundário	Alunos	454	854	1 308
	Desistências	77	44	121

POR FINANCIAMENTO		PUBL	PRIV	TOTAL
Alunos financiados	Alunos	3 437	10 748	14 160
	Desistências	317	398	715
Alunos não financiados	Alunos	1 020	1 806	2 851
	Desistências	78	207	285

POR NÍVEL (ANO ESCOLAR)		PUBL	PRIV	TOTAL
1° ano	Alunos	184	431	615
	Desistências	16	26	42
2° ano	Alunos	363	551	914
	Desistências	24	28	52
3° ano	Alunos	455	574	1 029
	Desistências	48	51	99
4° ano	Alunos	474	846	1 320
	Desistências	42	48	90
5° ano/1° grau	Alunos	602	2 179	2 781
	Desistências	35	75	110
6° ano/2° grau	Alunos	570	2 185	2 755
	Desistências	40	104	144
7° ano/3° grau	Alunos	481	1 797	2 278
	Desistências	41	81	122
8° ano/4° grau	Alunos	457	1 681	2 138
	Desistências	44	42	86
9° ano/5° grau	Alunos	417	1 456	1 873
	Desistências	28	106	134
10° ano/6° grau	Alunos	174	338	512
	Desistências	38	30	68
11° ano/7° grau	Alunos	126	257	383
	Desistências	15	5	20
12° ano/8° grau	Alunos	154	259	413
	Desistências	24	9	33

[331] Na tabela: PUBL – Escolas públicas; PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; C. PROF – Cursos profissionais; "N" - número de diretores de escolas que responderam ao inquérito.

[332] Optou-se por juntar os dados destas duas NUTS II porque a Madeira apenas tem uma escola.

Quanto à distribuição da amostra por níveis, destaca-se que a maioria dos alunos se encontrava no Ensino Básico: nas escolas públicas houve mais alunos inscritos no 1º ciclo, enquanto nas escolas particulares e cooperativas prevaleceram as inscrições no 3º ciclo. No entanto, se se observar a distribuição dos alunos por anos, pode-se apurar que o 3º ciclo teve um maior número de alunos do que o 2º ciclo, porque soma alunos de três anos (7º, 8º e 9º). Constata-se, assim, que os números de alunos inscritos aumentavam nos quatro anos do 1º ciclo, mas decresciam do 5º ano até ao 12º ano. Nas duas naturezas de escolas houve um número reduzido de alunos a frequentar o Ensino Secundário – no 10º ano o número de inscrições nestas escolas especializadas de música era inferior a um terço do valor do 9º ano.

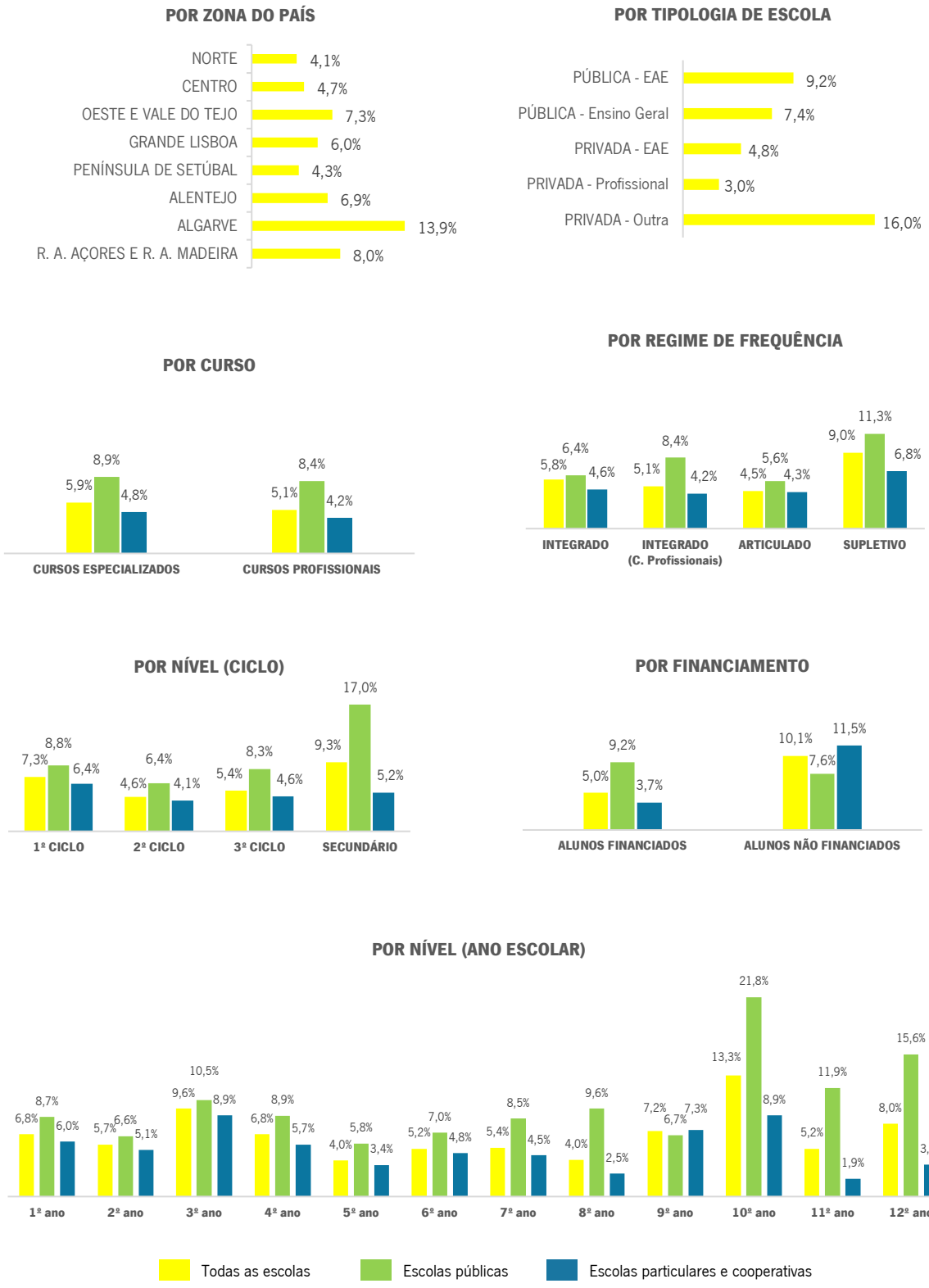
A maioria dos alunos recebia financiamento por parte do estado, apesar de também haver um número significativo de alunos (n=2 841) que não teve direito a este financiamento[333].

O número de desistências será analisado com auxílio da Figura 40 (p. 378) que apresenta as taxas de abandono no ano letivo 2022/2023 por zona do país, por tipologia de escola, por curso, por regime de frequência, por nível (ciclo e ano escolar) e por financiamento.

Através da Figura 40 (p. 378) podemos verificar que, no ano letivo 2022/2023, houve uma maior taxa de abandono na região do Algarve (13,9%) e uma menor taxa de abandono na zona Norte (4,1%). Considerando o número de alunos inscritos nas várias tipologias de escolas e o número de alunos que desistiram, foi possível observar que houve uma maior taxa de abandono nas "outras escolas do ensino particular e cooperativo que oferecem cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música" (16,0%) em comparação com as restantes tipologias de escolas. Pelo contrário, as escolas profissionais apresentaram a menor taxa de abandono (3,0%). Foi também possível observar que houve uma maior percentagem de desistências nos cursos artísticos especializados de música (5,9%) do que nos cursos profissionais de música (5,1%), tanto nas escolas públicas, como nas escolas particulares e cooperativas. Predominou o abandono escolar no regime supletivo (9,0%). No caso das escolas públicas houve menos desistências no regime articulado (5,6%), enquanto, nas escolas privadas, a taxa de abandono mais baixa verificou-se no regime integrado dos cursos profissionais (4,2%) - ressalva-se, no entanto, que a taxa de abandono foi semelhante à taxa de abandono do regime articulado (4,3%).

[333] Ressalva-se que o facto destes alunos não terem financiamento por parte do estado, não significa que todos pagassem propinas: tal como indicado na análise da Fase 1, há escolas que tomam algumas medidas para que o valor das propinas seja igual para todos os alunos do Curso de Iniciação em Música, ou para que os alunos do regime articulado não financiado estudem gratuitamente. No Questionário B apenas um dos participantes alertou para esta possibilidade (Q_Diretor_32).

Figura 40 Taxas de abandono do EAE de música em 2022/2023 (Fase 3)



Os níveis que apresentaram uma maior taxa de abandono foram o Ensino Secundário (9,3%) e o 1º ciclo (7,3%). No caso das escolas públicas o abandono predominou no Ensino Secundário (17,0%), contudo, nas escolas do ensino particular e cooperativo, preponderou no 1º ciclo (6,4%). Nas duas naturezas de escolas houve uma menor percentagem de alunos a desistir no 2º ciclo. A taxa de abandono dos alunos não financiados (10,1%) foi bastante superior à dos alunos financiados (5,0%), ainda que, no ensino público, tenha predominado a desistência de alunos financiados (salvaguarda-se que a maioria das escolas públicas só tem alunos financiados, justificando-se assim este valor).

Se verificarmos as taxas de abandono por ano, podemos observar que em 2022/2023 predominaram as desistências no 10º ano (13,3%). Destacam-se também valores elevados nas taxas do 3º ano (9,6%), 12º ano (8,0%) e 9º ano (7,2%). Podemos constatar que, à exceção do financiamento, nas diversas variáveis, a taxa de abandono escolar foi superior no ensino público. O nível em que houve uma maior discrepância entre as taxas de abandono das escolas públicas e particulares e cooperativas foi o Secundário. Os níveis com menor taxa de abandono foram o 5º ano (4,0%) e o 8º ano (4,0%). No caso das escolas públicas verificou-se uma menor taxa de abandono no 5º ano (5,8%), enquanto nas escolas privadas houve uma menor percentagem de alunos a desistir no 11º ano (1,9%) e no 8º ano (2,5%). Apesar de se ter verificado na Tabela 92 (p. 376) que havia um aumento de alunos nos vários anos da Iniciação, as taxas de abandono sugerem que esse aumento não se deveu a uma percentagem menor de desistências, mas à inscrição de novos alunos a meio do ciclo.

A Tabela 93 (p. 380) apresenta as taxas de abandono calculadas a partir da consideração de várias variáveis: por nível (ciclo) e por regimes de frequência; por regime de frequência e financiamento; por nível (ciclo) e financiamento; e por nível (ciclo), regime de frequência e financiamento. Ao analisarmos os dados por nível (ciclo) e por regime de frequência destaca-se que o abandono predominou no regime supletivo em todos os níveis nas duas naturezas de escolas, à exceção do 1º ciclo nas escolas públicas, no qual o regime integrado apresentou o maior valor. No entanto, ressalva-se que esse valor tem por base dados de apenas uma escola. No 2º ciclo e no Ensino Secundário as menores taxas de abandono observaram-se no regime integrado (2,5%); no 3º ciclo as menores taxas de abandono verificaram-se no regime integrado dos cursos profissionais (1,0%) e, no 1º ciclo, e no regime articulado (5,2%).

Se observarmos os dados por regime de frequência e por financiamento, salienta-se que o regime articulado financiado foi o que apresentou uma menor taxa de abandono (3,7%), enquanto a maior taxa verificou-se no regime articulado não financiado (10,8%). Estes resultados sugerem que o financiamento pode ter uma maior influência na permanência dos alunos, do que outras vantagens do regime articulado.

Tabela 93 Taxas de abandono do EAE de música em 2022/2023 (combinação de variáveis) – Fase 3[334]

POR NÍVEL (CICLO) E REGIME DE FREQUÊNCIA		PUBL	PRIV	TODAS
1° Ciclo (7,3%)	Integrado	28,0%	**4,6%**	15,1%
	Articulado	**0,0%**	5,4%	**5,2%**
	Supletivo	7,4%	6,8%	7,1%
2° Ciclo (4,6%)	Integrado	**1,4%**	4,9%	**2,5%**
	Articulado	1,6%	**3,8%**	3,6%
	Supletivo	14,3%	11,1%	13,5%
3° Ciclo (5,4%)	Integrado	**3,6%**	5,4%	3,8%
	Int. C. PROF.	-	**1,0%**	**1,0%**
	Articulado	7,7%	4,7%	5,1%
	Supletivo	14,6%	5,9%	11,9%
Secundário (9,3%)	Integrado	**0,0%**	-	**0,0%**
	Int. C. PROF.	8,4%	5,6%	6,4%
	Articulado	13,0%	**3,7%**	5,8%
	Supletivo	20,7%	5,8%	12,1%

POR REGIME DE FREQUÊNCIA E FINANCIAMENTO		PUBL	PRIV	TODAS
Integrado	Financiado	6,4%	4,6%	5,8%
	Não financiado	-	-	-
Int. C. PROF.	Financiado	8,4%	4,2%	5,1%
Articulado	Financiado	6,5%	3,4%	**3,7%**
	Não financiado	3,0%	13,3%	10,8%
Supletivo	Financiado	12,2%	5,3%	8,8%
	Não financiado	9,6%	9,5%	9,6%

POR NÍVEL (CICLO) E FINANCIAMENTO		PUBL.	PRIV	TODAS
1° Ciclo	Financiado	8,5%	5,4%	6,5%
	Não financiado	9,6%	9,5%	9,5%
2° Ciclo	Financiado	6,2%	2,3%	3,1%
	Não financiado	7,1%	17,0%	13,6%
3° Ciclo	Financiado	8,9%	4,1%	5,0%
	Não financiado	6,3%	9,8%	8,5%
Secundário	Financiado	19,0%	4,2%	10,0%
	Não financiado	3,3%	7,5%	6,6%

POR NÍVEL (CICLO), REGIME DE FREQUÊNCIA E FINANCIAMENTO			PUBL	PRIV	TODAS
1° Ciclo	Integrado	F	28,0%	4,6%	15,1%
		NF	-	-	-
	Articulado	F	0,0%	4,9%	**4,6%**
		NF	-	6,8%	6,8%
	Supletivo	F	6,5%	5,6%	6,0%
		NF	9,6%	10,3%	10,0%
2° Ciclo	Integrado	F	1,7%	4,4%	2,6%
		NF	-	-	-
	Articulado	F	1,8%	2,2%	**2,2%**
		NF	0,9%	18,3%	14,5%
	Supletivo	F	15,6%	8,6%	14,8%
		NF	11,8%	11,9%	11,8%
3° Ciclo	Integrado	F	3,6%	5,4%	3,8%
		NF	-	-	-
	Int. C. PROF.	F	-	1,0%	**1,0%**
	Articulado	F	8,9%	4,2%	4,7%
		NF	4,3%	10,6%	8,5%
	Supletivo	F	16,5%	4,9%	14,1%
		NF	10,2%	6,6%	8,5%
Secundário	Integrado	F	0,0%	-	**0,0%**
		NF	-	-	-
	Int. C. PROF.	F	8,4%	5,6%	6,4%
	Articulado	F	13,0%	4,0%	6,1%
		NF	-	0,0%	0,0%
	Supletivo	F	25,1%	2,9%	15,7%
		NF	3,3%	8,0%	7,0%

Analisando os dados por nível e por financiamento observa-se que, à exceção do Ensino Secundário (devido à taxa de desistências do ensino público), em todos os níveis (ciclos) predominou o abandono

[334] Na tabela: PUBL – Escolas públicas; PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; C. PROF – Cursos profissionais; F – Financiado; NF – Não financiado.

dos alunos não financiados. No 2º ciclo salienta-se a discrepância entre as taxas de abandono de alunos financiados (3,1%) e de alunos não financiados (13,6%).

Considerando os parâmetros nível (ciclo), regime de frequência e financiamento, verifica-se que no 1º ciclo predominou o abandono no regime integrado financiado nas escolas públicas (28,0%), enquanto nas escolas privadas prevaleceu o abandono no regime supletivo não financiado (10,3%). No 2º ciclo, houve uma grande taxa de abandono no regime articulado não financiado das escolas privadas (18,3%) e no regime supletivo financiado nas escolas públicas (15,6%). No 3º ciclo destaca-se a taxa do regime supletivo financiado (particularmente pelo valor das escolas públicas) e, no caso das escolas privadas, do regime articulado não financiado. No Ensino Secundário a taxa de abandono mais elevada foi a do regime supletivo financiado nas escolas públicas (25,1%) e não financiado nas escolas privadas (8,0%). As menores taxas de abandono observaram-se no regime articulado financiado no 1º (4,6%) e 2º ciclos (2,2%), no regime integrado dos cursos profissionais no 3º ciclo (1,0%) e no regime integrado financiado no Ensino Secundário (0,0%). Em nenhum dos parâmetros o regime supletivo apresentou a menor taxa de abandono.

A Tabela 94 (p. 381) apresenta o número de alunos e taxas de abandono do ensino especializado de música em 2022/2023 por nível (ano), regime de frequência e por financiamento.

Tabela 94 Número de alunos e taxas de abandono do EAE de música em 2022/2023 por nível (ano), regime de frequência e por financiamento (Fase 3)[335]

NÍVEIS		REGIME DE FREQUÊNCIA E FINANCIAMENTO		ESCOLAS PÚBLICAS			ESCOLAS PRIVADAS			TOTAL		
				Alunos	Desist.	TAXA	Alunos	Desist.	TAXA	Alunos	Desist.	TAXA
1º CICLO	1º ano	Integrado	F	0	0	-	18	0	0,0%	18	0	0,0%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Articulado	F	0	0	-	66	3	4,5%	66	3	4,5%
			NF	0	0	-	12	2	16,7%	12	2	16,7%
		Supletivo	F	112	6	5,4%	235	11	4,7%	347	17	4,9%
			NF	72	10	13,9%	100	10	10,0%	172	20	11,6%
	2º ano	Integrado	F	0	0	-	29	1	3,4%	29	1	3,4%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Articulado	F	0	0	-	78	4	5,1%	78	4	5,1%
			NF	0	0	-	32	0	0,0%	32	0	0,0%
		Supletivo	F	235	16	6,8%	312	9	2,9%	547	25	4,6%
			NF	128	8	6,3%	100	14	14,0%	228	22	9,6%
	3º ano	Integrado	F	56	18	32,1%	29	3	10,3%	85	21	24,7%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Articulado	F	0	0	-	103	5	4,9%	103	5	4,9%
			NF	0	0	-	19	6	31,6%	19	6	31,6%
		Supletivo	F	307	17	5,5%	315	20	6,3%	622	37	5,9%
			NF	92	13	14,1%	108	17	15,7%	200	30	14,1%
	4º ano	Integrado	F	51	12	23,5%	55	2	3,6%	106	14	13,2%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-

[335] Na Tabela: E. – Escolas; F – Financiado; NF – Não financiado; Desist. – Desistências.

NÍVEIS		REGIME DE FREQUÊNCIA E FINANCIAMENTO		ESCOLAS PÚBLICAS			ESCOLAS PRIVADAS			TOTAL		
				Alunos	Desist.	TAXA	Alunos	Desist.	TAXA	Alunos	Desist.	TAXA
		Articulado	F	22	0	0,0%	124	6	4,8%	146	6	4,1%
			NF	0	0	-	83	2	2,4%	83	2	2,4%
		Supletivo	F	285	22	7,7%	446	33	7,4%	731	55	7,5%
			NF	116	8	6,9%	138	5	3,6%	254	13	5,1%
2º CICLO	5º ano 1ºgrau	Integrado	F	149	1	0,7%	70	4	5,7%	219	5	2,3%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Articulado	F	162	1	0,6%	1 795	25	1,4%	1 957	26	1,3%
			NF	55	1	1,8%	238	37	15,5%	293	38	13,0%
		Supletivo	F	162	21	13,0%	17	2	11,8%	179	23	12,8%
			NF	74	11	14,9%	59	7	11,9%	133	18	13,5%
	6º ano 2ºgrau	Integrado	F	141	4	2,8%	66	2	3,0%	207	6	2,9%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Articulado	F	164	5	3,0%	1 873	56	3,0%	2 037	61	3,0%
			NF	59	0	0,0%	178	39	21,9%	237	39	16,5%
		Supletivo	F	127	24	18,9%	18	1	5,6%	145	25	17,2%
			NF	79	7	8,9%	50	6	12,0%	129	13	10,1%
3º CICLO	7º ano 3ºgrau	Integrado	F	118	4	3,4%	32	3	9,4%	150	7	4,7%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Int. C. Prof	F	0	0	-	25	1	4,0%	25	1	4,0%
		Articulado	F	179	8	4,5%	1 550	64	4,1%	1 729	72	4,2%
			NF	62	3	4,8%	129	9	7,0%	191	12	6,3%
		Supletivo	F	88	19	21,6%	20	2	10,0%	108	21	19,4%
			NF	34	7	20,6%	41	2	4,9%	75	9	12,0%
	8º ano 4ºgrau	Integrado	F	113	3	2,7%	14	0	0,0%	127	3	2,4%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Int. C. Prof	F	0	0	-	34	0	0,0%	34	0	0,0%
		Articulado	F	172	26	15,1%	1 491	36	2,4%	1 663	62	3,7%
			NF	77	5	6,5%	101	3	3,0%	178	8	4,5%
		Supletivo	F	70	7	10,0%	13	1	7,7%	83	8	9,6%
			NF	25	3	12,0%	28	2	7,1%	53	5	9,4%
	9º ano/5ºgrau	Integrado	F	104	5	4,8%	10	0	0,0%	114	5	4,4%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Int. C. Prof	F	0	0	-	39	0	0,0%	39	0	0,0%
		Articulado	F	154	11	7,1%	1 230	78	6,3%	1 384	89	6,4%
			NF	48	0	0,0%	127	26	20,5%	175	26	14,9%
		Supletivo	F	72	12	16,7%	28	0	0,0%	100	12	12,0%
			NF	39	0	0,0%	22	2	9,1%	61	2	3,3%
SECUNDÁRIO	10º ano 6ºgrau	Integrado	F	2	0	0,0%	0	0	-	2	0	0,0%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Int. C. Prof	F	36	1	2,8%	80	5	6,3%	116	6	5,2%
		Articulado	F	23	5	21,7%	82	8	9,8%	105	13	12,4%
			NF	0	0	-	6	0	0,0%	6	0	0,0%
		Supletivo	F	92	32	34,8%	68	4	5,9%	160	36	22,5%
			NF	21	0	0,0%	102	13	12,7%	123	13	10,6%
	11º ano 7ºgrau	Integrado	F	3	0	0,0%	0	0	-	3	0	0,0%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Int. C. Prof	F	18	3	16,7%	59	2	3,4%	77	5	6,5%
		Articulado	F	18	2	11,1%	66	0	0,0%	84	2	2,4%
			NF	0	0	-	3	0	0,0%	3	0	0,0%
		Supletivo	F	70	10	14,3%	59	1	1,7%	129	11	8,5%
			NF	17	0	0,0%	70	2	2,9%	87	2	2,3%
	12º ano 8ºgrau	Integrado	F	2	0	0,0%	0	0	-	2	0	0,0%
			NF	0	0	-	0	0	-	0	0	-
		Int. C. Prof	F	29	3	10,3%	76	5	6,6%	105	8	7,6%
		Articulado	F	28	2	7,1%	77	1	1,3%	105	3	2,9%
			NF	0	0	-	7	0	0,0%	7	0	0,0%
		Supletivo	F	73	17	23,3%	46	0	0,0%	119	17	14,3%
			NF	22	2	9,1%	53	3	5,7%	75	5	6,7%
TOTAL				**4457**	**395**	**8,9%**	**12 554**	**605**	**4,8%**	**17 011**	**1 000**	**5,9%**

0,0% | Entre 0,1% e 3,0% | Entre 10,0% e 19,9% | Entre 20,0% e 29,9% | Mais de 30,0%

As maiores taxas de abandono fixaram-se no 3º ano e no 10º ano. No ensino público destaca-se a taxa de abandono do 10º ano, no regime supletivo financiado (34,8%) e do 3º ano, no regime integrado financiado (32,1%). No ensino privado salientam-se os valores de abandono no regime articulado não financiado no 3º ano (31,6%) e no 6º ano (21,9%). Em vários parâmetros a taxa de abandono foi nula, maioritariamente nos regimes integrado, integrado dos cursos profissionais e articulado. No entanto, há também alguns casos em que não houve desistências no regime supletivo financiado (9º ano e 12º ano nas escolas privadas) e não financiado (9º ano e 11º nas escolas públicas). O 1º ciclo e o 2º ciclo, são os níveis em que há mais parâmetros cuja taxa de abandono é superior a 10%, enquanto o Ensino Secundário é o nível em que mais parâmetros apresentam uma taxa inferior a 3%.

3.1.1. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre as taxas de abandono

Os diretores das escolas com oferta especializada de música também foram questionados sobre a significância das taxas de abandono - Tabela 95 (p. 383).

Tabela 95 Perceção dos diretores da Fase 3 sobre as taxas de abandono

NATUREZA DA ESCOLA	NA SUA ESCOLA O NÚMERO DE DESISTÊNCIAS FOI...				
	NADA SIGNIFICATIVO	POUCO SIGNIFICATIVO	SIGNIFICATIVO	MUITO SIGNIFICATIVO	EXTREMAMENTE SIGNIFICATIVO
Escolas públicas	1	9	2	1	0
Escolas particulares e cooperativas	21	29	7	0	0
Todas as escolas	**22**	**38**[336]	**9**	**1**	**0**

A maioria dos diretores indicou que o abandono foi "pouco significativo", ou "nada significativo", sendo que nenhum dos participantes referiu que o abandono foi "extremamente significativo".

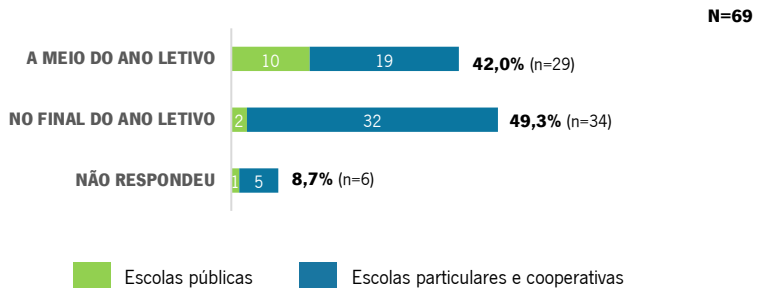
Alguns dos participantes acrescentaram algumas informações, como o facto das desistências serem mais significativas em alguns níveis. Neste contexto, foi mencionado o Ensino Secundário (Q_Diretor_2) e o 3º grau, coincidindo frequentemente "com a mudança de escola e a passagem para o 3º ciclo do ensino geral" (Q_Diretor_6). Um dos diretores assinalou que "a taxa de desistência é significativamente superior em alunos que não têm financiamento público", destacando as desistências a partir do 2º ciclo dos alunos que frequentam o regime supletivo e o regime articulado, sem financiamento público (Q_Diretor_14).

[336] Um dos diretores de uma escola do ensino particular e cooperativo selecionou duas opções "pouco significativo" e "nada significativo".

3.1.2. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre o momento de abandono

No que diz respeito ao momento do abandono - Figura 41 (p. 384) -, apesar de um maior número de diretores ter indicado que os alunos desistiram maioritariamente no final do ano, também houve uma percentagem alta de participantes que assinalou que a maioria dos alunos desistiu a meio do ano letivo.

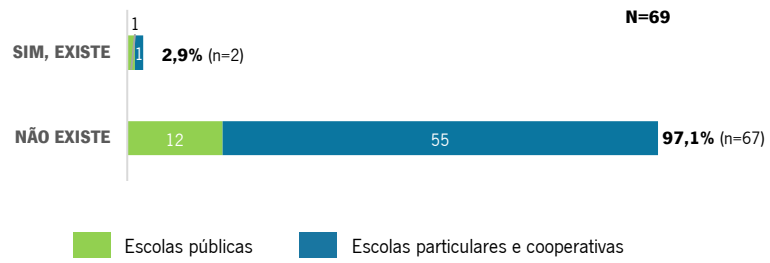
Figura 41 Momento do ano letivo 2022/2023 em que houve mais desistências (Fase 3)



3.1.3. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o abandono escolar e o género dos alunos

A maioria dos diretores não verificou que existia uma relação entre o abandono escolar e o género dos alunos - Figura 42 (p. 384)[337]. As duas exceções indicaram que houve mais desistências de alunas do sexo feminino.

Figura 42 Relação entre o abandono escolar e o género dos alunos (Fase 3)[338]



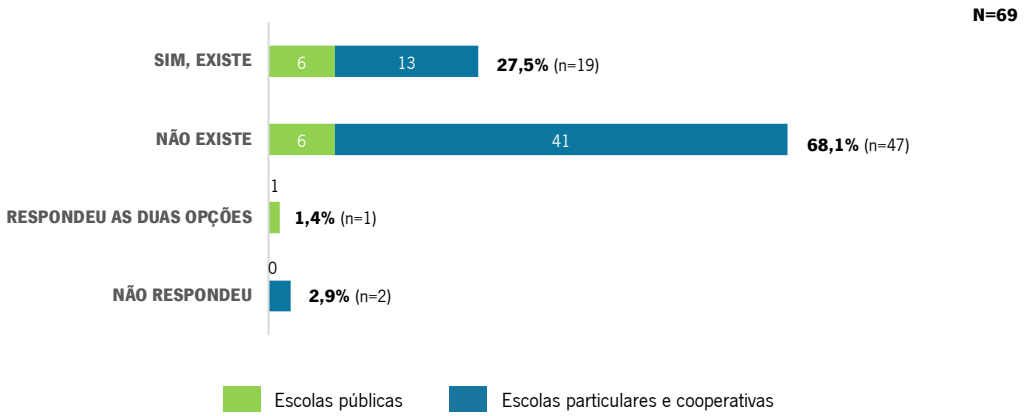
[337] Um dos diretores referiu que "ambas as desistências são do género feminino, mas não consideramos a amostra suficiente para considerarmos uma relação" (Q_Diretor_33).

[338] O gráfico corresponde à análise das respostas à pergunta 3 da Parte B do inquérito: "Verifica que existe alguma relação entre a taxa de abandono da sua escola e o género dos alunos?" As possibilidades de resposta eram "Sim" e "Não".

3.1.4. Perceção dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o abandono escolar e o regime de frequência

No questionário foi também apurado se os diretores verificavam que existia uma relação entre o abandono escolar e o regime de frequência dos alunos - Figura 43 (p. 385).

Figura 43 Relação entre o abandono escolar e o regime de frequência (Fase 3)[339]



Apesar da maioria dos diretores ter verificado que não existia essa relação, cerca de um terço dos participantes concorda que esta relação existe. Um dos diretores assinalou ambas opções de resposta ("sim" e "não"):

> Coloquei um SIM e NÃO porque, havendo mais alunos em regime articulado a partir do 5º ano, de acordo com esse universo e em proporção à sua amostra, tivemos mais "desistências" (nas duas várias formas possíveis) neste regime. No entanto, há que assinalar que os alunos que frequentam o regime de frequência supletivo, no que concerne à legislação em vigor, não têm qualquer entrave em desistir em qualquer fase do ano letivo, realidade esta que não se verifica no articulado. De acordo com os normativos em vigor, estes alunos em articulado apenas podem fazer mudanças de percurso durante o ano letivo, ou seja, alterar, a título de exemplo, do Curso Básico de Música para o Curso Básico Geral até ao 5º dia útil do 2º período (esta é, para todos os efeitos, também uma forma de desistência). (Q_Diretor_3)

Mais de metade dos 20 participantes que concordaram que havia uma relação entre o abandono escolar e o regime de frequência especificaram que a taxa de abandono era mais alta no regime supletivo - Tabela 96 (p. 386). Ressalva-se que um dos participantes que respondeu "Iniciação" salvaguardou que

[339] O gráfico corresponde à análise das respostas à pergunta 4 da Parte B do inquérito: "Verifica que existe alguma relação entre a taxa de abandono da sua escola e regime de frequência dos alunos?" As possibilidades de resposta eram "Sim" e "Não".

no 2º ciclo e no 3º ciclo a maioria das desistências costuma ocorrer no regime supletivo, "mas não no ano letivo 22-23" (Q_Diretor_62).

Tabela 96 Perceção dos diretores da Fase 3 sobre os regimes de frequência com mais abandono

	ESCOLAS PÚBLICAS	ESCOLAS PARTICULARES E COOPERATIVAS	TOTAL
	N=7	N=13	**N=20**
Iniciação	0	3	**3**
Regime integrado	1	0	**1**
Regime articulado	1	4	**5**
Regime supletivo	5	6	**11**

Acrescenta-se ainda que a resposta "regime integrado" foi dada por um diretor de uma escola que apenas oferece este regime. No caso das respostas "regime articulado", salienta-se que as quatro escolas do ensino particular e cooperativo tiveram, no ano letivo 2022/2023, poucos alunos a frequentar o regime supletivo.

Alguns diretores acrescentaram algumas informações. O(a) Q_Diretor_38, para além de ter apontado que as desistências ocorreram particularmente no regime supletivo no Ensino Secundário, salvaguardou que "neste regime os alunos podem anular disciplinas" e acrescentou que é "a situação mais comum e resulta da definição de prioridades e da necessidade de concentrarem o seu foco no curso secundário que é a sua escolha e opção". O Q_Diretor_1 afirmou que, apesar de verificar uma maior desistência de alunos do regime articulado, "a tendência demonstra alguma inversão no ensino secundário onde a amostra de alunos do ensino supletivo é, também ela, consideravelmente superior". Um dos diretores acrescentou:

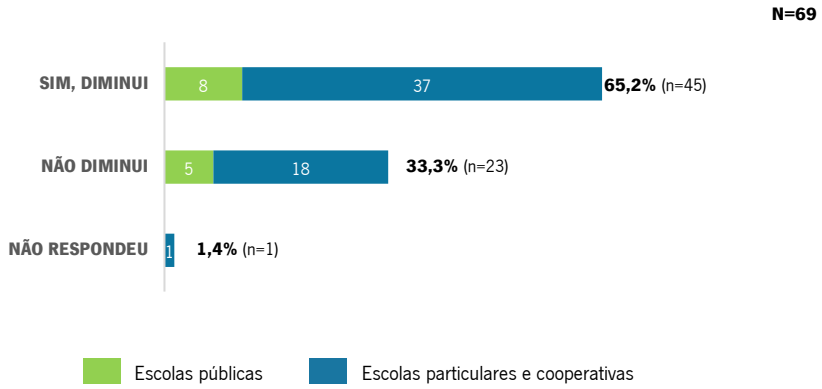
> Mais do que uma questão de organização curricular, [o regime supletivo] surge como um problema de financiamento. Nesta escola, temos desenvolvido parcerias com diferentes instituições e associações com vista a suprir esta necessidade e, como tal, evitando muitas das desistências que seriam expectáveis. (Q_Diretor_29)

Por outro lado, o(a) Q_Diretor_49 indicou que o facto dos alunos do regime supletivo terem de pagar uma anuidade, leva a que "somente se inscrevem neste regime aqueles que querem mesmo aprender, que sabem o instrumento musical que pretendem aprender e as exigências deste ensino, independentemente da idade". Acrescentou que "muito raramente desistem, e normalmente quando o fazem é por questões financeiras".

3.1.5. Opinião dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o ensino precoce e as taxas de abandono

Quando questionados se consideravam que havia uma relação entre o ensino precoce e a diminuição das taxas de abandono, mais de metade dos participantes respondeu afirmativamente – Tabela 97 (p. 387). Um dos diretores não respondeu, opção que justificou posteriormente: "Esta afirmação depende da maturidade de cada aluno e da forma como o professor ensina os alunos mais novos" (Q_Diretor_34).

Tabela 97 Opinião dos diretores da Fase 3 sobre a relação entre o ensino precoce e o abandono[340]



Dos 68 diretores que responderam a esta questão, apenas 56 justificaram a sua opinião – Tabela 98 (p. 387).

Tabela 98 Número de diretores da Fase 3 que justificaram a sua opinião sobre a relação entre o ensino precoce e o abandono

	ESCOLAS PÚBLICAS	ESCOLAS PARTICULARES E COOPERATIVAS	TOTAL
	N=10	N=46	**N=56**
Sim, diminui	8	33	**41**
Não diminui	2	12	**14**
Não respondeu		1	**1**

3.1.5.1. Justificação dos diretores que consideram que há uma relação entre o ensino precoce e o abandono escolar (Fase 3)

Os participantes indicaram diferentes justificações para a sua resposta. Quatro diretores verificaram que os alunos que começaram a aprender música cedo desistem menos (Q_Diretor_2, Q_Diretor_3, Q_Diretor_11, Q_Diretor_50). O(a) Q_Diretor_2 mencionou que os alunos que frequentam a Iniciação desistem menos do que os alunos que ingressam no 2º ciclo, enquanto o(a) Q_Diretor_50 referiu que

[340] O gráfico corresponde à análise das respostas à pergunta 6 da Parte B do inquérito: "Considera que o ensino precoce de música diminui as taxas de abandono?" As possibilidades de resposta eram "Sim" e "Não".

"a maioria dos alunos que frequentam o secundário, começaram a sua aprendizagem nos anos de iniciação". Um dos participantes assinalou ainda a importância da aprendizagem Pré-escolar - "O número de desistências no Regime Supletivo, 1º Ciclo, tem vindo a diminuir após introdução de classes de Expressão Musical - Pré-escolar" – e acrescentou que esta "poderá ser uma das respostas ao abandono escolar" (Q_Diretor_11). De acordo com o(a) Q_Diretor_67,

> os alunos que ingressam mais tarde têm maior tendência para desistir, até mesmo na fase inicial dos seus estudos, porque se sentem desfasados dos restantes colegas que, tendo a mesma idade e frequentando a mesma turma, estão mais avançados.

No entanto, este(a) participante salvaguarda que "não se observa uma diferença significativa". O(a) Q_Diretor_3, apesar de concordar com a afirmação, alertou: "nestas matérias não poderemos generalizar e que cada caso, é um caso, isto para dizer que temos também alunos que tendo começado mais tarde, estão a fazer um ótimo trabalho".

Vários participantes indicaram que a aprendizagem precoce poderá ter impacto na diminuição das taxas de abandono pelo facto de potenciar a aprendizagem de conhecimentos (Q_Diretor_9), a "apreensão de conceitos e conteúdos" (Q_Diretor_52), a aquisição de competências (Q_Diretor_3, Q_Diretor_7, Q_Diretor_52), o desenvolvimento de capacidades como um "melhor domínio da linguagem musical" (Q_Diretor_32), um "melhor domínio do instrumento em idades precoces" (Q_Diretor_32), o "desenvolvimento auditivo e rítmico" (Q_Diretor_32) e o desenvolvimento de "várias aptidões não só cognitivas, motoras e sociais, como também ao nível expressivo e emocional" (Q_Diretor_40). O facto de os alunos terem "mais bases para o ensino-aprendizagem" (Q_Diretor_20) poderá traduzir-se "em melhores resultados mais tarde" (Q_Diretor_32), evitar as desistências ao longo dos anos (Q_Diretor_52) e proporcionar uma "experiência positiva que os motiva a continuar os seus estudos e que os ajuda a lidar com as situações de stress ao longo do seu percurso escolar" (Q_Diretor_40). Há ainda diretores que indicaram que a aprendizagem é mais rápida (Q_Diretor_50), assim como "o desenvolvimento musical, tanto a nível técnico como artístico" (Q_Diretor_39). O ensino de música precoce permite também "que o percurso de evolução do aluno seja desenhado de forma mais consistente, respeitando os currículos existentes e o nível a atingir" (Q_Diretor_51). Neste contexto, o(a) Q_Diretor_3 salientou:

> de acordo com a nossa experiência, com a exposição ao ensino da música em mais tenra idade conseguimos constatar que os alunos vão apreendendo as necessárias competências com muito menos esforço, quando

> comparados, por exemplo, com aquelas que só iniciam no 1º grau com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos (articulado ou supletivo, com o desfasamento possível).

No mesmo contexto, o(a) Q_Diretor_49 apontou:

> Em termos comparativos, iniciar os estudos (Regime Articulado) no 5º ano de escolaridade sem conhecimentos prévios, é como aprender a ler e a escrever no ensino regular apenas no 5º ano, mantendo-se a exigência deste regime como se o aluno tivesse iniciado a leitura aos 6 anos de idade. É fundamental despertar os alunos para a música a partir do momento em que começam a aprender a ler e a escrever, perceber qual o instrumento pelo qual têm mais interesse e conduzi-los até iniciarem o ensino articulado. Deverá ainda existir uma construção de metodologia de estudo e prática. Ao caírem de para-quedas no 5º ano, no ensino artístico, com novas disciplinas e outras exigências escolares, dificilmente conseguem acompanhar a evolução desejável na aprendizagem do instrumento (escolhido quase sempre ao acaso), desmotivam e desistem.

A construção de hábitos, rotinas, ou métodos de estudo como resultado da aprendizagem precoce e como causa da redução das taxas de abandono foi também apontada por outros diretores como justificação para a relação entre o ensino precoce e a diminuição do abandono (Q_Diretor_3, Q_Diretor_10, Q_Diretor_33, Q_Diretor_35, Q_Diretor_36, Q_Diretor_47), uma vez que proporciona aos alunos uma melhor preparação para os anos seguintes (Q_Diretor_47). Neste contexto foi referida também a criação de disciplina (Q_Diretor_10) e o facto destes alunos revelarem um maior do compromisso com o estudo (Q_Diretor_23) e com a escola (Q_Diretor_65, Q_Diretor_66). Tal como o(a) Q_Diretor_38 mencionou, "[a] possibilidade de criar um ritmo de trabalho desde o 1º ano de escolaridade em que o aluno se adapta a gerir as duas ofertas (regular e artística) proporciona que isso seja encarado como um hábito normal". Foi também referido que "os alunos que iniciam o ensino da música precocemente estão mais focados no seu percurso escolar" (Q_Diretor_15). Neste contexto o(a) Q_Diretor_29 acrescentou:

> Nos anos iniciais de formação, nomeadamente no que diz respeito ao curso de iniciação, os docentes são encorajados a realizar tarefas de apoio à organização e definição de estratégias de estudo e prática, num ambiente mais adequado e segundo o ritmo dos alunos.

Pelo contrário, o(a) Q_Diretor_18 indicou que "quando iniciam este tipo de aprendizagem apenas no 5º ano, verifica-se que a dedicação e o compromisso não são tão notórios nos alunos".

Também alguns diretores justificaram a sua resposta mencionando que a aprendizagem precoce permite desenvolver a motivação (Q_Diretor_5, Q_Diretor_8, Q_Diretor_13, Q_Diretor_31, Q_Diretor_40,

Q_Diretor_50) e o gosto pela música (Q_Diretor_3, Q_Diretor_8, Q_Diretor_10, Q_Diretor_27), ou pela aprendizagem (Q_Diretor_10), "o que se revela preponderante no momento de decidirem continuar os seus estudos até ao final do ciclo de estudos" (Q_Diretor_8). O(a) Q_Diretor_5 referiu:

> Quanto mais precocemente as crianças tiverem contacto com o ensino da música, mais precocemente desenvolvem a motivação pelo instrumento, pela formação musical e pela Classe de Conjunto que, de forma articulada, contribuem para a necessária motivação e gosto pela música que minimizam o abandono.

Por sua vez, o(a) Q_Diretor_12 mencionou: "quanto mais cedo os alunos descobrirem tudo o que a Música lhes pode dar, mais vontade têm de prosseguir essa área de formação". Associada à ideia da motivação, alguns participantes também indicaram que o ensino precoce permite que os alunos desenvolvam uma maior ligação à música (Q_Diretor_18, Q_Diretor_55), um maior sentido de pertença à área (Q_Diretor_7, Q_Diretor_9, Q_Diretor_13) ou de identidade (Q_Diretor_9).

Foi mencionado também por alguns diretores que o ensino precoce proporciona o desenvolvimento de um maior vínculo à escola (Q_Diretor_6), "um sentimento de pertença à comunidade" (Q_Diretor_23) "que faz com que participem mais nas atividades da escola" (Q_Diretor_23, Q_Diretor_61) e que usufruam de uma integração social maior com os seus pares (Q_Diretor_10, Q_Diretor_61). A integração no ambiente na escola desde a Iniciação (ou do pré-escolar) permite, segundo o(a) Q_Diretor_61, "uma progressão e transições entre graus (anos) muito mais gradual". De acordo com o(a) mesmo(a) participante:

> Os alunos que integram o ensino articulado sem frequentarem anteriormente a iniciação (ou seja, somente [ingressam] no ensino articulado no 5º Ano de escolaridade) têm de enfrentar uma dupla adaptação (mudança do ciclo escolar na escola regular e integrar, simultaneamente, o ensino especializado de música), algo que por vezes é difícil de gerir pelo próprio alunos, mas também ao nível da dinâmica familiar. (Q_Diretor_61)

De acordo com outro(a) participante, o ensino de música precoce diminui as taxas de abandono, "na medida em que o grau de ensino de música fica mais alinhado com o grau académico/escolar" (Q_Diretor_48).

Alguns dos participantes focaram as suas respostas no acompanhamento dos pais, nomeadamente no "maior envolvimento e comprometimento das famílias" (Q_Diretor_65), por exemplo nas turmas de regime integrado. Foi referido que, quando frequentam a aprendizagem de música desde cedo, tendem a ser mais incentivados, ou acompanhados pelos pais (Q_Diretor_43, Q_Diretor_44). O(a) Q_Diretor_39 explicou: "Quanto mais cedo os alunos iniciam, os pais acabam por se envolver mais na dinâmica da

escola artística e a evoluir também no plano estético e na importância das artes na vida de um indivíduo". Por sua vez, o(a) Q_Diretor_33 referiu que "há um padrão de rotinas que os alunos e encarregados procuram manter e que os torna mais resilientes". Também foi destacado que estes alunos têm um maior conhecimento "daquilo que é o estar no ensino especializado" (Q_Diretor_31), "das implicações de frequentar este ensino" (Q_Diretor_14), que têm uma "compreensão mais completa sobre o ensino artístico" (Q_Diretor_43) e que estão "mais enquadrados no processo" (Q_Diretor_20).

Um dos diretores assinalou a importância do ensino de música precoce para o sucesso dos alunos no ensino geral, pelo facto da música estimular "áreas do cérebro relacionadas à linguagem e à memória". Acrescentou que "vários estudos indicam que crianças expostas ao ensino musical desde cedo apresentam um desempenho académico superior em disciplinas como matemática e língua portuguesa". Referiu ainda que "essa melhoria no rendimento escolar contribui para que os alunos se sintam mais motivados e envolvidos com a escola, reduzindo, assim, a probabilidade de abandono". Mencionou que "a prática musical desenvolve habilidades socioemocionais essenciais, como a disciplina, a perseverança e o trabalho em equipa", alertou para o "facto do ensino da música poder servir como uma forma de inclusão social" e para o facto do ensino artístico fortalecer "laços de amizade e apoio mútuo" (Q_Diretor_26).

3.1.5.2. Justificação dos diretores que não consideram que existe uma relação entre o ensino precoce e o abandono escolar (Fase 3)

Os participantes que referiram que não consideravam que o ensino precoce diminuía as taxas de abandono apresentaram diversas justificações. Alguns diretores mencionaram que não tinham dados suficientes para tirar essas conclusões (Q_Diretor_16, Q_Diretor_24, Q_Diretor_54, Q_Diretor_58). Um dos participantes indicou que não conseguia observar esta relação uma vez que, na sua escola, a maioria dos alunos começa a ter aulas na Iniciação (Q_Diretor_P67). Foi também apontado que, nos últimos anos, as desistências "foram [tanto] de alunos que frequentaram a Iniciação Musical, como de alunos que não frequentaram" (Q_Diretor_24). Também o Q_Diretor_54 partilhou que tem "situações de crianças que frequentam as aulas desde a Música para Bebés ao final do 1º ciclo e não continuam para o Curso Básico de Música", e que tem "também casos de alunos que, iniciando no 5º ano, continuam até ao 12º" (Q_Diretor_54). Houve ainda um diretor que respondeu: "É exatamente o contrário" (Q_Diretor_37).

Outros diretores partilharam que o abandono ocorria por outras razões, como, por exemplo, o interesse do aluno que "não está dependente da idade em que inicia os estudos" (Q_Diretor_57). Segundo o(a) Q_Diretor_4:

> O ensino precoce apenas permite abranger mais alunos, ou seja, [que] tenham um complemento na sua formação. À medida que os alunos vão avançando no ensino regular, vão-se mantendo no ensino artístico apenas os que realmente querem aprender um instrumento ou então prosseguir estudos na área da música.

Outras causas de abandono mencionadas neste contexto foram "a dificuldade de compatibilidade de horário entre as escolas do ensino regular/universidade (presente em bastantes alunos finalistas do ensino secundário) ou dificuldade semelhante com transportes ou outras soluções de mobilidade" (Q_Diretor_1); "as escolhas familiares, vocação, empatia com o docente e gosto pessoal" (Q_Diretor_30) e o facto dos encarregados de educação não incutirem "sentido de responsabilidade e compromisso aos seus educandos" (Q_Diretor_63).

A justificação de dois dos diretores que responderam negativamente a esta pergunta, sugere que assinalaram esta opção por lapso, uma vez que um deles escreveu que "pelo contrário, a maioria das crianças que iniciam mais cedo, procuram continuar e têm mais facilidade no 2º ciclo" (Q_Diretor_62). O(a) segundo(a) participante, diretor(a) de uma escola profissional, indicou que "todos/as os alunos/as para ingressarem no Curso Profissional de Instrumentista são provenientes do Conservatório ou de uma Banda Filarmónica" (Q_Diretor_41)[341].

Por fim, um dos diretores alerta para as assimetrias entre o interior e o litoral: "Infelizmente, nesta região, a percentagem de crianças a frequentar este ensino precocemente é quase nula. Assim, facilmente se explicam os resultados e as assimetrias existentes entre o interior e o litoral" (Q_Diretor_15).

3.1.5.3. Síntese da justificação dos diretores à sua resposta sobre a possível existência de uma relação entre o ensino precoce e o abandono escolar (Fase 3)

A Tabela 99 (p. 393) apresenta um resumo da justificação das respostas dos 56 diretores a esta questão. Ressalva-se que vários diretores apontaram mais do que uma razão para justificar a sua resposta.

[341] O(a) terceiro(a) participante contabilizado na tabela sugeriu uma medida para combater o abandono, que será mencionada posteriormente.

Tabela 99 Justificação dos diretores da Fase 3 para a relação entre o ensino precoce e o abandono[342]

	RELAÇÃO ENTRE ENSINO PRECOCE E DIMINUIÇÃO DA TAXA DE ABANDONO. JUSTIFICAÇÃO	PUBL	PRIV	T
SIM, diminui	Adquirem competências, desenvolvem capacidades, aprendem conhecimentos mais cedo, evitando desistências	3	9	**12**
	Criam hábitos, métodos de estudo, revelam um maior compromisso	3	9	**12**
	Desenvolvem motivação, gosto pela música	2	9	**11**
	Desenvolvem sentido de identidade e pertença à área em questão	1	4	**5**
	Desenvolvem uma maior ligação à escola e à comunidade escolar	1	3	**4**
	Há um maior envolvimento, acompanhamento, incentivo da família	2	4	**6**
	Têm uma maior compreensão sobre as implicações de frequentar este ensino		4	**4**
	Os alunos que começam cedo desistem menos	1	3	**4**
	Outras respostas		3	**3**
NÃO diminui	Não se tem verificado essa relação. O abandono ocorre por outras razões	2	3	**5**
	Não é possível responder pela baixa taxa de desistências, ou pela falta de dados		4	**4**
	Ocorre o contrário		1	**1**
	Outras respostas		3	**3**

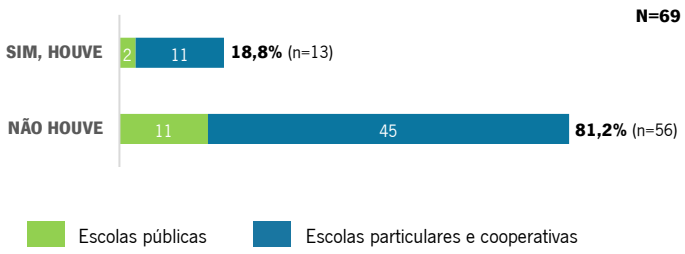
3.2. Razões de abandono escolar (Fase 3)

Foi solicitado aos diretores que indicassem quantos alunos foram impedidos de se inscrever no ano letivo seguinte, assim como as principais razões de abandono escolar por nível no ano letivo 2022/2023.

3.2.1. Alunos impedidos de se inscrever no ano letivo 2023/2024 (Fase 3)

A partir do Questionário B foi possível recolher o número de escolas participantes em que houve alunos impedidos de se inscrever no ano letivo seguinte (2023/2024) por não terem conseguido superar o desfasamento entre o ensino geral e ano/grau de ensino especializado de música (artigo 48º da Portaria n.º 223-A/2018 e artigo 50º da Portaria n.º 229-A/2018) - Figura 44 (p. 393).

Figura 44 Número de escolas nas quais houve alunos impedidos de se inscrever no ano 2023/2024 (Fase 3)[343]



Esse impedimento verificou-se em 13 das 69 escolas – 11 escolas do ensino particular e cooperativo e 2 escolas públicas. Nestas escolas contabilizaram-se 51 alunos que não se puderam inscrever no ano

342 Na tabela: PUBL – Diretores de escolas públicas; PRIV – Diretores de escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; T – Total de referências.

343 O gráfico corresponde à análise das respostas à pergunta 4 da Parte A do inquérito: "Houve algum aluno que foi impedido de se inscrever no ano letivo 2023/2024 por não ter conseguido superar o desfasamento entre o ensino geral e o ano/grau do ensino de música?" As possibilidades de resposta eram "Sim" e "Não".

letivo 2023/2024 por este motivo (Tabela 100, p. 394) - 9 alunos de escolas públicas e 42 alunos de escolas do ensino particular e cooperativo, todos do Ensino Básico.

Tabela 100 Alunos impedidos de se inscrever no ano letivo 2023/2024 (Fase 3)

NÍVEL	ESCOLAS PÚBLICAS	ESCOLAS PARTICULARES E COOPERATIVAS	TOTAL
2° Ciclo	4	19	23
3° Ciclo	5	23	28
Secundário	0	0	0
TOTAL	**9**	**42**	**51**

3.2.2. Opinião dos diretores da Fase 3 sobre as razões de abandono escolar no ensino especializado de música

Foi solicitado aos diretores que indicassem, por nível, qual a razão mais frequente de abandono no ano 2022/2023. Nem todos os diretores preencheram as respostas em todos os níveis – alguns participantes justificaram que as desistências em alguns níveis eram praticamente inexistentes, que não se aplicava, ou que não tiveram alunos inscritos nesses ciclos. Pelo contrário, alguns dos diretores mencionaram mais do que uma causa por nível. Na Tabela 101 (p. 394) é possível consultar o número de respostas obtidas por nível.

Tabela 101 Número de diretores da Fase 3 que indicaram a razão mais frequente para justificar as desistências que ocorreram no ano 2022/2023 por nível

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	SECUNDÁRIO
Escolas públicas	9	12	10	7
Escolas particulares e cooperativas	30	29	34	17
Todas as escolas	**39**	**41**	**44**	**24**

As causas de abandono escolar apontadas pelos diretores foram organizadas pelos seguintes títulos: razões individuais, influência de família ou de amigos, razões escolares e razões políticas (Tabela 102, p. 395).

Podemos verificar que a maioria das causas de abandono apontadas pelos diretores, nos quatro níveis de ensino, enquadram-se nas razões individuais. De acordo com os diretores, uma causa de abandono muito comum nos níveis do Ensino Básico é a frequência de outras atividades, quer seja pela incompatibilidade de horários (aspeto apontado no 1° ciclo [Q_Diretor_4, Q_Diretor_56, Q_Diretor_60, Q_Diretor_61], no 2° ciclo [Q_Diretor_4, Q_Diretor_5, Q_Diretor_31] e no 3° ciclo [Q_Diretor_7, Q_Diretor_31, Q_Diretor_40, Q_Diretor_54]), quer seja pela sobrecarga horária resultante da frequência de várias atividades (aspeto apontado no 1° ciclo [Q_Diretor_30], no 2° ciclo [Q_Diretor_30, Q_Diretor_61] e no 3° ciclo [Q_Diretor_47, Q_Diretor_61]).

Tabela 102 Opinião dos diretores da Fase 3 sobre as razões de abandono do EAE de música por natureza e por nível[344]

RAZÕES DE ABANDONO DO EAE DE MÚSICA		%	POR NATUREZA		POR NÍVEL			
			PUBL	PRIV	1º C.	2º C.	3º C.	E. SEC.
		N=63	N=12	N=51	N=39	N=41	N=44	N=24
RAZÕES INDIVIDUAIS		77,8%	58,3%	82,4%	53,8%	90,2%	81,8%	58,3%
Opção do aluno (não querer continuar a estudar música)	Não quer continuar a estudar música	7,9%	8,3%	7,8%	2,6%	9,8%	4,5%	
	Opção vocacional	12,7%	16,7%	11,8%			9,1%	20,8%
Desempenho considerado insuficiente no ensino especializado de música	Falta de aproveitamento	15,9%	8,3%	17,6%	7,7%	22,0%	11,4%	12,5%
Dificuldade em conciliar os dois estudos (especializado e geral)		14,3%	16,7%	13,7%		4,9%	15,9%	20,8%
	Falta de aproveitamento no ensino geral	6,3%		7,8%		2,4%	4,5%	4,2%
Frequência de outras atividades (preferência por outras atividades, incompatibilidade e/ou sobrecarga horária)		27,0%	25,0%	27,5%	25,6%	19,5%	20,5%	
Expectativas em relação ao ensino ministrado		4,8%		5,9%		7,3%	2,3%	
Fatores psicológicos	Falta de responsabilidade, ou compromisso	3,2%		3,9%	2,6%	2,4%	4,5%	
	Falta de resiliência	3,2%		3,9%	5,1%			
	Indecisão do aluno	1,6%		2,0%	2,6%	2,4%		
Falta de motivação		11,1%	8,3%	21,6%	7,7%	7,3%	9,1%	
Falta de interesse		19,0%	16,7%	9,8%	12,8%	14,6%	13,6%	
Adolescência		1,6%		2,0%			2,3%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU DE AMIGOS		42,9%	41,7%	43,1%	33,3%	17,1%	27,3%	25,0%
Problemas familiares		3,2%		3,9%	2,6%	2,4%		
Falta de acompanhamento familiar		1,6%		2,0%		2,4%		
Dificuldade dos pais para levar os alunos à escola		6,3%	8,3%	5,9%	10,3%			
Fragilidade financeira		7,9%		9,8%	10,3%			12,5%
Mudança de morada/residência		17,5%	8,3%	19,6%	5,1%	7,3%	11,4%	4,2%
Mudança de estabelecimento de ensino		15,9%	33,3%	11,8%	2,6%	4,9%	13,6%	8,3%
Alteração do local de trabalho dos pais		1,6%		2,0%		2,4%	2,3%	
Continuidade na turma de origem		1,6%		2,0%	2,6%			
RAZÕES ESCOLARES		20,6%	33,3%	17,6%	15,4%	14,6%	18,2%	20,8%
Incompatibilidade de horário		14,3%	33,3%	9,8%	12,8%	9,8%	6,8%	20,8%
Expectativas - Exigência do ensino especializado de música		9,5%	8,3%	9,8%	2,6%	4,9%	9,1%	
Empatia com o professor de instrumento		1,6%		2,0%			2,3%	
RAZÕES DE POLÍTICA EDUCATIVA OU CULTURAL		25,4%	66,7%	15,7%	15,4%	14,6%	11,4%	29,2%
Sobrecarga horária		14,3%	33,3%	9,8%	2,6%	9,8%	9,1%	20,8%
Inadequação do currículo às expectativas		3,2%	8,3%	2,0%	5,1%			
Falta de financiamento		3,2%		3,9%	5,1%	2,4%		4,2%
Não frequentam o instrumento desejado por falta de vagas		6,3%	16,7%	3,9%	5,1%	9,8%		
Não ter sequência (a escola não ter a oferta dos níveis seguintes)		1,6%		2,0%			2,3%	
Exclusão por faltas		3,2%	8,3%	2,0%		2,4%		4,2%
Dificuldade de transporte		1,6%	8,3%		2,6%			

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Nas razões individuais também sobressaiu a falta de interesse dos alunos, mencionada apenas como causa de abandono no Ensino Básico. Alguns diretores especificaram que este desinteresse se relacionava com o estudo de música no 2º ciclo (Q_Diretor_24, Q_Diretor_28, Q_Diretor_37, Q_Diretor_51) e no 3º ciclo (Q_Diretor_37; Q_Diretor_45), enquanto outros participantes apontaram

[344] Na tabela: PUBL – Diretores de escolas públicas; PRIV – Diretores de escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; C. – Ciclo; E. SEC. – Ensino Secundário. Ressalva-se que vários diretores assinalaram mais do que uma razão de abandono.

especificamente o desinteresse pelas disciplinas da área da música no 1º ciclo (Q_Diretor_69), no 2º ciclo (Q_Diretor_69) e no 3º ciclo (Q_Diretor_69; Q_Diretor_51) do Ensino Básico. Apenas um dos participantes especificou que se referia ao desinteresse na disciplina de Formação Musical (Q_Diretor_51). Um dos diretores mencionou também que, no 1º ciclo, há alunos que deixam de gostar de aprender música "por ser difícil" (Q_Diretor_49).

Em terceiro lugar, nas razões individuais sobressaiu o desempenho insuficiente dos alunos. No que respeita à falta de aproveitamento, houve participantes que mencionaram a inadaptação dos alunos ao instrumento musical no 1º ciclo e no 2º ciclo (Q_Diretor_14); as dificuldades na aprendizagem dos alunos no 2º (Q_Diretor_39, Q_Diretor_45) e no 3º ciclos (Q_Diretor_25, Q_Diretor_52); o pouco investimento dos alunos no estudo no 2º ciclo (Q_Diretor_29) e no 3º ciclo (Q_Diretor_29, Q_Diretor_45, Q_Diretor_54) do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Q_Diretor_32); a falta de tempo para os alunos se dedicarem ao ensino especializado de música (Q_Diretor_32) e a baixa capacidade de gestão de tempo no Ensino Secundário, no regime supletivo (Q_Diretor_29).

À exceção do 1º ciclo, também foi mencionada a dificuldade de os alunos conciliarem os dois tipos de estudo. Alguns diretores alertaram que esta dificuldade está particularmente presente no regime supletivo, no Ensino Secundário (Q_Diretor_56, Q_Diretor_38). Também foi referido que alguns alunos optam por dedicar mais tempo ao ensino geral - no 3º ciclo (Q_Diretor_24, Q_Diretor_57, Q_Diretor_69), ou no Ensino Secundário (Q_Diretor_64, Q_Diretor_56) - "para atingirem as médias desejadas" (Q_Diretor_57), devido à "pressão pelos resultados escolares" (Q_Diretor_24), ou pela "exigência da escola do ensino regular e vocacional" (Q_Diretor_69).

De acordo com os diretores, muitos alunos escolhem deixar de estudar música no 3º ciclo e no Ensino Secundário por opção vocacional. Neste contexto, salienta-se a opinião do(a) participante Q_Diretor_58:

> correspondendo o final deste ciclo de ensino à conclusão do Curso Básico de Música, não considero que o facto de os alunos não progredirem para o 6º grau seja uma desistência, mas antes uma opção académica relativa ao Curso Secundário, no contexto das diversas áreas que o ensino geral apresenta.

Foi ainda apontada a falta de motivação dos alunos. Neste contexto, salienta-se o comentário do(a) participante Q_Diretor_39:

> A desmotivação que, por vezes, causa o abandono escolar pode surgir por falta de empenho e dedicação, principalmente, no estudo do instrumento, bem como pela falta de acompanhamento dos pais no processo educativo dos seus educandos, deixando à vontade destes a continuação dos estudos. Todos sabemos que o

> estudo de um instrumento é uma tarefa que exige uma grande entrega, dedicação e prática diária. Quanto não acontece, as dificuldades surgem e a desmotivação aparece. Quando se trabalha, há o sucesso e a motivação está sempre presente.

Nos primeiros três níveis também foi apontado que há vários alunos que não querem continuar a estudar música. Alguns diretores salientaram a mudança de ciclo como causa de abandono - particularmente do 1º ciclo para o 2º ciclo (Q_Diretor_3, Q_Diretor_18, Q_Diretor_46) e do 2º ciclo para o 3º ciclo (Q_Diretor_3). Neste parâmetro foi também incluído o "cansaço de estudar música" referido por um participante como causa de abandono no 3º ciclo (Q_Diretor_51).

Em menor número também foram referidas algumas características dos alunos como causa de abandono, como a falta de responsabilidade ou de compromisso, a falta de resiliência e a indecisão dos alunos. De acordo com o(a) Q_Diretor_63, "o abandono dá-se mais rapidamente porque os encarregados de educação não incutem sentido de responsabilidade e compromisso aos seus educandos".

Foi ainda mencionado o facto do ensino ministrado nem sempre ir ao encontro das expectativas dos alunos (a falta de "noção do que é o ensino artístico especializado" [Q_Diretor_45]; os alunos acharem que "aprender música era outra coisa" [Q_Diretor_49]), a falta de aproveitamento no ensino geral [e.g., Q_Diretor_19] e a adolescência [Q_Diretor_19]).

Quanto à influência de família, a causa mais mencionada foi a alteração de residência e a mudança de estabelecimento de ensino. Foi apontada a "transferência" de escola (no 2º ciclo [Q_Diretor_66], no 3ºciclo [Q_Diretor_65, Q_Diretor_66, Q_Diretor_17] e no Ensino Secundário [Q_Diretor_63]), no entanto, apenas um dos diretores mencionou especificamente que essa mudança se referia à escola do ensino geral, no 1º ciclo (Q_Diretor_20).

Foi igualmente assinalada a fragilidade financeira das famílias que dificulta o pagamento de propinas (apenas por diretores de escolas privadas); a dificuldade de transporte dos alunos do 1º ciclo para a escola de música, por exemplo, por convergência dos horários laborais dos pais com os das aulas (Q_Diretor_7; Q_Diretor_50), ou pela alteração do local de trabalho dos pais (Q_Diretor_43). Foram referidos também problemas familiares (como é o caso de divórcio - Q_Diretor_38) e a falta de acompanhamento familiar. Também foi mencionada a vontade de continuar na turma de origem (Q_Diretor_12) como fator de abandono. O(a) participante Q_Diretor_12 explica a sua opinião sobre este assunto:

> Acho que, sobretudo na sequência da pandemia, os pais se tornaram mais permissivos e mais "abertos" a fazer todas as vontades aos filhos. Assim, se o filho diz "eu gosto de Música mas também não quero sair da minha turma" os pais não se dão, sequer, ao trabalho de lhes explicar que a mudança de turma até pode ser uma forma de "crescer" socialmente. Limitam-se a fazer-lhes a vontade, sem questionar.

Em relação às razões escolares, salienta-se a incompatibilidade de horário. Neste contexto, dois diretores mencionaram especificamente a incompatibilidade de horário com a escola geral (Q_Diretor_2, Q_Diretor_38) e um dos participantes acrescentou que a conciliação de horários era mais difícil no regime supletivo (Q_Diretor_24).

Foi também exposta a exigência do ensino especializado de música que muitas vezes não vai ao encontro das expectativas dos alunos e dos encarregados de educação (e.g., Q_Diretor_29). Um dos diretores salientou especificamente o aumento do grau da dificuldade técnica no 3º ciclo como fator de abandono (Q_Diretor_24) e, outro(a) participante, ressaltou a exigência específica da disciplina de Formação Musical no mesmo nível: "Saturação dos alunos em relação ao estudo da música e sua exigência, sobretudo na disciplina de Formação Musical" (Q_Diretor_51). Para além disso, foi referida a empatia com o professor de instrumento (Q_Diretor_30) como causa de abandono.

No que diz respeito às razões de política educativa e cultural, a causa mais mencionada pelos participantes da Fase 3 foi a sobrecarga horária dos alunos - dois dos diretores especificaram que se referiam à sobrecarga horária com o ensino geral no 2º ciclo (Q_Diretor_46, Q_Diretor_61) e no 3º ciclo (Q_Diretor_61) e um dos diretores referiu a carga horária no regime supletivo, no Ensino Secundário (Q_Diretor_5). No 1º e 2º ciclos foi ainda apontado o facto dos alunos não estudarem o instrumento desejado, por não terem sido colocados nesse instrumento (Q_Diretor_7, Q_Diretor_54), por exemplo, por falta de vaga (Q_Diretor_61). Para além disso, os participantes mencionaram a falta de financiamento (diretores de escolas privadas), a exclusão de alguns alunos por faltas, o facto da escola não ter a oferta do nível seguinte e a inadequação do currículo às expectativas dos encarregados de educação, quer seja por verem a aprendizagem de música como ocupação de tempos livres (Q_Diretor_29), quer seja pelo número de horas das aulas ser superior ao esperado (Q_Diretor_67). Foi ainda apontada a dificuldade de transporte dos alunos do 1º ciclo (Q_Diretor_5).

3.3. Outras informações (Fase 3)

No final do questionário, 17 diretores acrescentaram informações, algumas das quais já foram referidas, uma vez que estavam associadas a tópicos abordados anteriormente.

O(a) Q_Diretor_43 escreveu a sua opinião sobre o financiamento das escolas privadas:

> No caso da [nossa escola] a grande dificuldade é dar resposta à muita procura que temos. Consideramos injusto que os alunos do regime supletivo e de iniciação pagam propina, quando num conservatório público os alunos que frequentam esses regimes não pagam. O facto de algum aluno poder desistir a meio do ano letivo também é penalizador financeiramente para a nossa escola.

Nas respostas dos diretores também estavam subentendidas algumas medidas que poderiam ser tomadas para diminuir o abandono, desde a importância do acesso ao ensino de música no nível pré-escolar (Q_Diretor_14), ou no 1º ciclo (Q_Diretor_3); a adequação dos conteúdos e aprendizagens e a importância de "tornar os cursos mais práticos e menos teóricos" (Q_Diretor_56); o estabelecimento de parcerias com diferentes instituições para suprir dificuldades financeiras responsáveis por algumas desistências no regime supletivo (Q_Diretor_70); e a criação de iniciativas que proporcionem o contacto dos alunos com vários instrumentos, antes da sua escolha:

> No nosso caso [...] a frequência da iniciação permite explorar os diferentes instrumentos existentes no conservatório, sendo a disciplina de instrumento fornecida enquanto um Laboratório instrumental, em que os alunos têm aulas dos diferentes instrumentos ministrados, variando o professor ao longo do ano letivo. Caso os alunos frequentem mais do que um ano de iniciação poderão optar por continuar a frequentar o Laboratório instrumental, ou escolher um instrumento (do seu agrado e no qual tenham tido melhor desempenho, de acordo com o *feedback* dos professores de instrumento que leccionaram a disciplina). Esta abordagem tem permitido uma maior abertura, em geral, aos diferentes instrumentos disponíveis (em vez das matrículas persistentes nos instrumentos mais populares, como é o caso da guitarra e do piano), bem como uma melhor adequação e adaptação ao instrumento de continuidade, principalmente quando estes alunos prosseguem para o ensino articulado básico. (Q_Diretor_61)

3.4. Síntese dos resultados da Fase 3

A Tabela 103 (p. 400) apresenta uma síntese dos resultados da Fase 3.

Tabela 103 Síntese dos resultados da Fase 3

TÓPICOS ANALISADOS			SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 3 DO ESTUDO
TAXAS DE ABANDONO DE 69 ESCOLAS COM OFERTA ESPECIALIZADA DE MÚSICA	Geral		Considerando os alunos que estiveram inscritos no ano letivo 2022/2023 e os alunos que desistiram durante, ou no final do ano letivo nas 69 escolas com oferta especializada de música que participaram neste estudo, foi possível calcular uma taxa de abandono de 5,9%.
	Por escola		As taxas de abandono individuais das várias escolas foram muito heterogéneas, variando entre os 0% e os 50%.
	Por natureza da escola		As escolas públicas apresentaram uma taxa de abandono superior (8,9%) à das escolas privadas (4,8%).
	Por zona do país		A zona do país com uma maior taxa de abandono foi o Algarve (13,9%), enquanto a zona do país com menor taxa de abandono foi o Norte (4,1%).
	Tipologia de escola		A tipologia "outras escolas do ensino particular e cooperativo que oferecem cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música" foi que teve uma maior taxa de abandono (16%), enquanto as escolas profissionais tiveram a menor taxa de abandono (3%). As escolas do ensino especializado de música públicas tiveram uma maior taxa de abandono (9,2%) do que as escolas particulares e cooperativas (4,8%).
	Por curso		Os cursos do ensino especializado de música (5,9%) apresentaram uma maior taxa de abandono do que os cursos profissionais de música (5,1%), tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas.
	Por regime de frequência		O regime supletivo apresentou a maior taxa de abandono (9,0%), seguido pelo regime integrado (5,8%), regime integrado dos cursos profissionais (5,1%) e regime articulado (4,5%). No caso das escolas públicas houve menos desistências no regime articulado, enquanto, nas escolas privadas, a taxa de abandono mais baixa verificou-se no regime integrado dos cursos profissionais. O abandono predominou no regime supletivo em todos os níveis nas duas naturezas de escolas, à exceção do 1º ciclo nas escolas públicas, no qual o regime integrado apresentou o maior valor. No 2º ciclo e no Ensino Secundário as menores taxas de abandono observaram-se no regime integrado; no 3º ciclo observaram-se no regime integrado dos cursos profissionais e, no 1º ciclo, no regime articulado.
	Por financiamento		A taxa de abandono dos alunos não financiados (10,1%) foi cerca do dobro dos alunos financiados (5,0%). Em todos os níveis (ciclos) predominou o abandono dos alunos não financiados.
	Por nível (ciclo)		A taxa de abandono foi superior no Ensino Secundário (9,3%), principalmente nas escolas públicas. No caso das escolas particulares e cooperativas o abandono predominou no 1º ciclo.
	Por nível (ano escolar)		A maior taxa de abandono foi registada no 10º ano (13,3%). Destacaram-se também valores elevados no 3º ano (9,6%), no 12º ano (8,0%) e no 9º ano (7,2%). Os níveis com menor taxa de abandono foram o 5º ano (4,0%) e o 8º ano (4,0%).
PERCEÇÃO DOS DIRETORES SOBRE	As taxas de abandono		A maioria dos diretores indicou que o abandono foi "pouco significativo" (N=38), ou "nada significativo", (N=22) sendo que nenhum dos participantes referiu que o abandono foi "extremamente significativo".
	O momento de abandono		49,3% diretores indicou que o momento do ano letivo 2022/2023 em que houve mais desistência foi o final do ano letivo, enquanto 42,0% indicou ter sido a meio do ano letivo.
	A relação entre	...o abandono escolar e o género dos alunos	A maioria dos diretores não verificou que existia uma relação entre o abandono escolar e o género dos alunos.
		...o abandono escolar e o regime de frequência	Apesar da maioria dos diretores ter verificado que não existia uma relação entre o abandono escolar e o regime de frequência, cerca de um terço dos participantes concorda que esta relação existia. Mais de metade dos 20 participantes que concordaram que havia uma relação entre o abandono escolar e o regime de frequência especificaram que a taxa de abandono era mais alta no regime supletivo.
		...o ensino precoce e as taxas de abandono	65,2% dos 69 diretores concorda que existe uma relação entre o ensino precoce e a diminuição da taxa de abandono. Os diretores apresentaram várias justificações, destacando-se a aquisição de competências e o desenvolvimento de capacidades mais cedo, assim como hábitos e métodos de estudo.
RAZÕES DE ABANDONO ESCOLAR	Alunos impedidos de se inscrever no ano letivo seguinte		Em 13 das 69 escolas houve alunos impedidos de se inscrever no ano letivo seguinte (2023/2024) por não terem conseguido superar o desfasamento entre o ensino geral e ano/grau de ensino especializado de música (artigo 48º da Portaria n.º 223-A/2018 e artigo 50º da Portaria n.º 229-A/2018).
	Perceção dos diretores sobre as razões de abandono		A maioria das causas de abandono apontadas pelos diretores enquadra-se nas razões individuais (e.g., frequência de outras atividades extracurriculares, falta de interesse dos alunos, falta de aproveitamento, dificuldade em conciliar os dois estudos e a opção vocacional), mas também foram apontados motivos familiares (e.g., a mudança de residência, ou de estabelecimento de ensino), razões escolares (e.g., a incompatibilidade de horário e a exigência do ensino) e políticas (e.g., a sobrecarga horária). No 1º ciclo e no 3º ciclo sobressaiu a frequência de outras atividades como motivo de abandono; no 2º ciclo salientou-se a falta de aproveitamento e no Ensino Secundário sobressaiu a falta de aproveitamento, a dificuldade em conciliar os dois estudos, a incompatibilidade de horário e a sobrecarga horária como motivos de abandono escolar.

4. FASE 4 – Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música

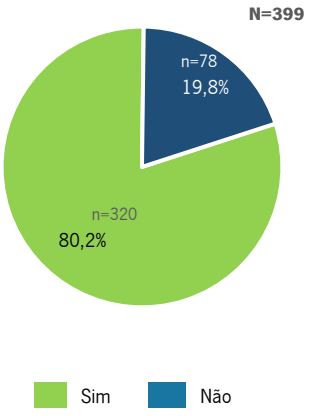
Tal como indicado no capítulo da Metodologia, na Fase 4 do estudo, cujos dados foram recolhidos no ano letivo 2023/2024, participaram 399 professores do ensino especializado de música.

A análise dos dados recolhidos nesta fase será organizada nos seguintes subcapítulos: experiência dos participantes da Fase 4 enquanto alunos do ensino especializado de música em Portugal (razões principais de ingresso, de permanência, de abandono e percentagem do abandono na época em que estudaram); experiência dos participantes da Fase 4 enquanto professores do ensino especializado de música em Portugal (razões principais de ingresso, de permanência e de abandono dos seus alunos e percentagem de abandono atualmente), medidas para prevenir o abandono escolar e outras informações.

4.1. Experiência dos participantes da Fase 4 enquanto alunos do ensino especializado de música em Portugal

Na primeira secção do questionário, após a recolha de alguns dados pessoais, os professores foram questionados sobre a sua experiência enquanto alunos do ensino especializado de música em Portugal. Foi possível aferir que 320 (80,2%) dos 399 participantes da Fase 4 estudaram neste contexto em Portugal no Ensino Básico e/ou Secundário - Figura 45 (p. 401).

Figura 45 **Resposta à pergunta: "Estudou no ensino especializado de música em Portugal no Ensino Básico e/ou Secundário?" (Fase 4)**

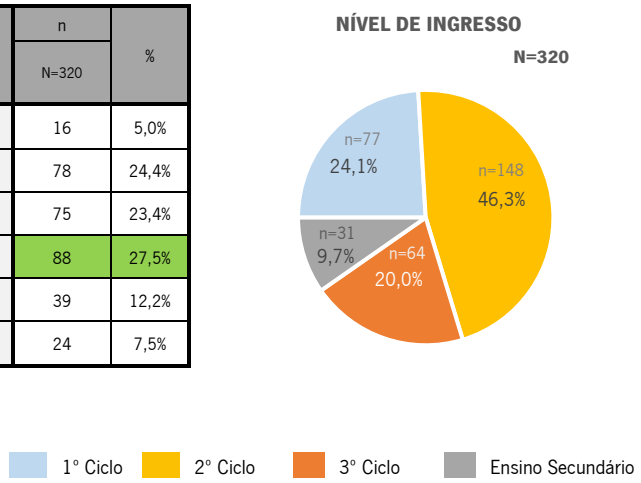


Tal como podemos observar na Figura 46 (p. 402), a idade que os participantes tinham quando eles próprios ingressaram no ensino especializado de música varia entre os 3 e os 22 anos, no entanto, a maioria tinha entre 6 e 14 anos no momento de ingresso neste subsistema de ensino. Cerca de metade

dos 320 participantes que estudaram no ensino especializado de música em Portugal ingressaram no 2º ciclo (5º ou 6º anos/1º ou 2º graus).

Figura 46 **Idade que os participantes da Fase 4 tinham no momento de ingresso no ensino EAE de música e nível em que ingressaram**

IDADE QUE TINHAM NO MOMENTO DE INGRESSO	n N=320	%
3-5 anos	16	5,0%
6-9 anos	78	24,4%
10-11 anos	75	23,4%
12-14 anos	88	27,5%
15-17 anos	39	12,2%
18-22 anos	24	7,5%



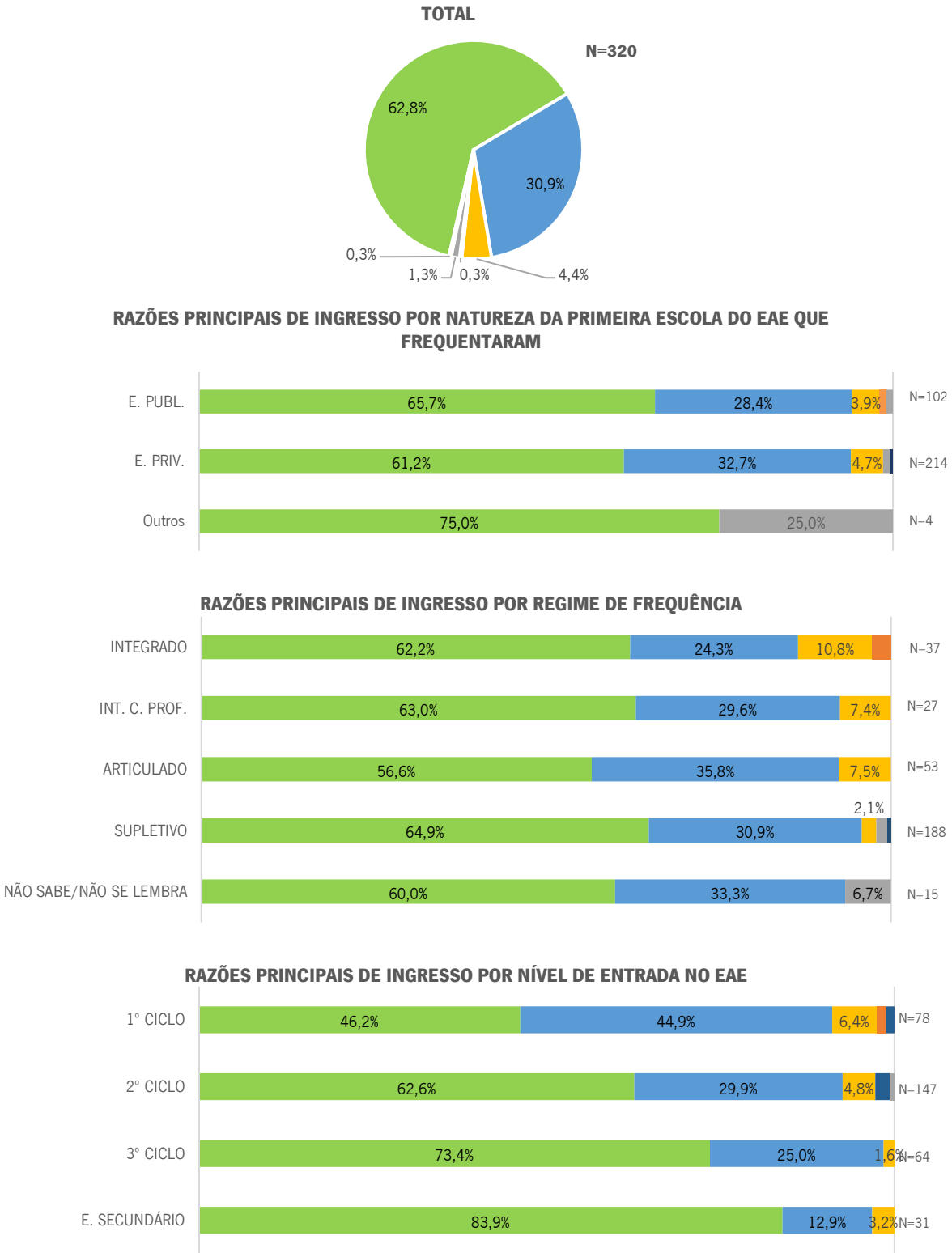
4.1.1. Razão principal de ingresso dos participantes da Fase 4 na primeira escola do ensino especializado de música que frequentaram

Os 320 professores que frequentaram o ensino especializado de música em Portugal enquanto alunos, foram questionados sobre a razão principal que os levou a ingressar neste subsistema de ensino. As respostas dos participantes foram organizadas pelos seguintes títulos: razões individuais, influência de família ou amigos, razões escolares e razões políticas.

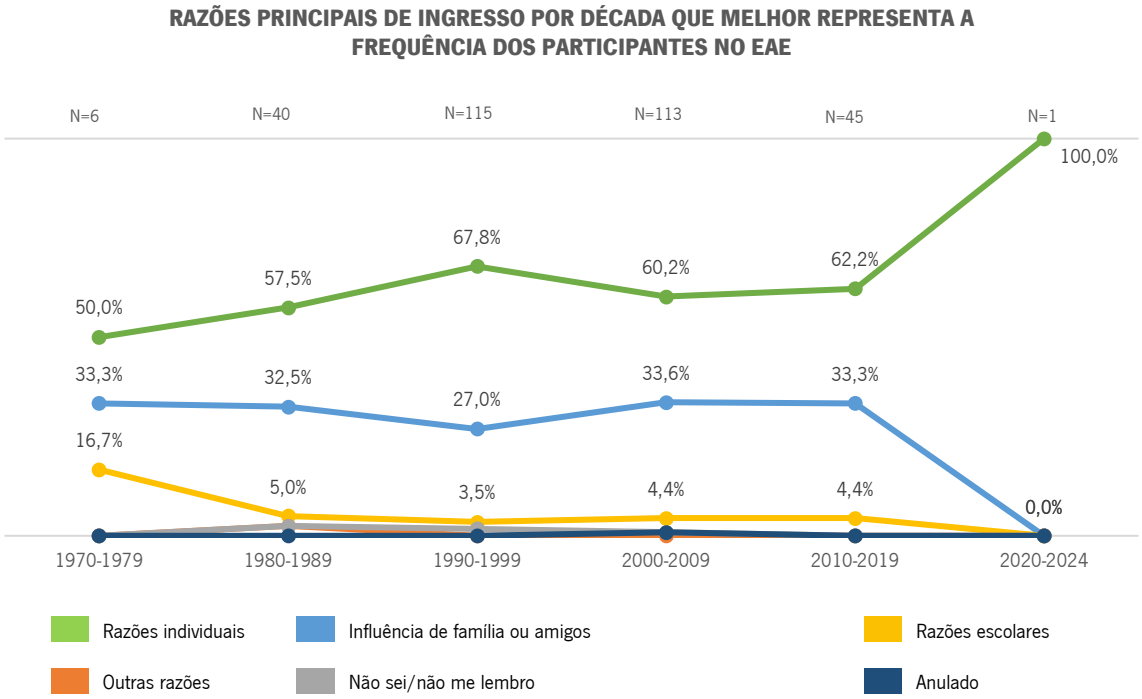
A Figura 47 (p. 403) apresenta a análise das respostas não só na sua totalidade, mas também por natureza da primeira escola que os professores frequentaram enquanto alunos do ensino especializado de música, pelo regime de frequência que frequentaram no nível em que ingressaram, por nível de entrada no ensino especializado de música e pela década que melhor representa a sua frequência enquanto alunos do ensino especializado de música.

A Tabela 104 (p. 405) apresenta não só os dados organizados por estas razões gerais (razões individuais, influência de família e de amigos, razões escolares e razões políticas), mas também pelas razões mais específicas que levaram os participantes a ingressar no ensino especializado de música na época em que estudaram.

Figura 47 Razões principais de ingresso dos participantes da Fase 4 na primeira escola de EAE de música em Portugal[345]



[345] Resposta à pergunta: "Qual foi a razão que o levou a ingressar pela primeira vez numa escola do ensino especializado de música?". Na Figura: EAE – Ensino especializado de música; E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; Outros - Escolas cuja natureza não foi especificada pelos participantes (e.g., "Conservatório"); INT C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; E. Secundário – Ensino Secundário.



Através da observação da Figura 47 (p. 403) podemos verificar que os participantes da Fase 4 ingressaram no ensino especializado de música predominantemente por razões individuais (62,8%), em segundo lugar por influência de família ou amigos (30,9%) e, em terceiro lugar, por razões escolares (4,4%). É possível verificar este padrão nas diversas variáveis. No entanto, ressalva-se que, no 1º ciclo, o número de professores que mencionou ter ingressado por motivos individuais (46,2%) é semelhante ao número de participantes que ingressou por influência de família ou amigos (44,9%).

Na Tabela 104 (p. 405) podemos observar que, no que respeita às razões de ingresso, as três opções mais escolhidas foram: "Queria estudar música" (35,0%), "Influência de família" (24,7%) e "Já sabia que queria ser músico" (13,1%). Nas razões individuais, em algumas variáveis houve opções mais selecionadas do que "Queria estudar música": no regime integrado dos cursos profissionais (33,3%) e no Ensino Secundário (38,7%) predominou "Já sabia que queria ser músico", enquanto no 1º ciclo (37,2%) e na década de 1970 (33,3%) predominou a "Influência de família" como razão de ingresso. Nenhum dos participantes selecionou a opção "A escola estava perto de casa" como razão de ingresso no ensino especializado de música.

Tabela 104 Razões principais de ingresso no EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 [346]

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA DA PRIMEIRA ESCOLA			REGIME DE FREQUÊNCIA NO MOMENTO DE INGRESSO					NÍVEL DE ENTRADA NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA				DÉCADA					
	n	%	PUBL	PRIV	O	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
	N=320		N=102	N=214	N=4	N=37	N=27	N=53	N=188	N=15	N=78	N=147	N=64	N=31	N=6	N=40	N=115	N=113	N=45	N=1
RAZÕES INDIVIDUAIS	201	62,8%	65,7%	61,2%	75,0%	62,2%	63,0%	56,6%	64,9%	60,0%	46,2%	62,6%	73,4%	83,9%	50,0%	57,5%	67,8%	60,2%	62,2%	100,0%
Queria estudar música	112	35,0%	39,2%	33,2%	25,0%	37,8%	29,6%	37,7%	35,6%	20,0%	20,5%	41,5%	39,1%	32,3%	16,7%	27,5%	36,5%	34,5%	42,2%	
O: Queria continuar a estudar música	3	0,9%		1,4%					1,6%			2,0%					0,9%	0,9%	2,2%	
Queria aprender a tocar um instrumento	31	9,7%	11,8%	8,9%		13,5%		11,3%	10,1%	6,7%	10,3%	8,2%	15,6%	3,2%	16,7%	20,0%	10,4%	7,1%	4,4%	
Já sabia que queria ser músico	42	13,1%	8,8%	14,5%	50,0%	8,1%	33,3%	5,7%	12,2%	26,7%	12,8%	7,5%	14,1%	38,7%	16,7%	7,5%	14,8%	13,3%	11,1%	100,0%
Queria ter uma boa formação	11	3,4%	4,9%	2,8%		2,7%			5,3%		1,3%	2,7%	4,7%	9,7%			5,2%	3,5%	2,2%	
A música divertia-me	2	0,6%	1,0%	0,5%				1,9%		6,7%	1,3%	0,7%				2,5%		0,9%		
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	99	30,9%	28,4%	32,7%		24,3%	29,6%	35,8%	30,9%	33,3%	44,9%	29,9%	25,0%	12,9%	33,3%	32,5%	27,0%	33,6%	33,3%	
Influência de família	79	24,7%	20,6%	27,1%		16,2%	25,9%	28,3%	26,1%	13,3%	37,2%	24,5%	17,2%	9,7%	33,3%	22,5%	22,6%	27,4%	24,4%	
Fui obrigado(a) pela família	8	2,5%	3,9%	1,9%		2,7%		3,8%	1,6%	13,3%	6,4%	1,4%	1,6%			2,5%	0,9%	2,7%	6,7%	
Já tinha um instrumento em casa	6	1,9%	2,9%	1,4%		2,7%	3,7%	1,9%	1,6%		1,3%	2,0%	3,1%			5,0%	1,7%	1,8%		
Influência de amigo(s)	6	1,9%	1,0%	2,3%		2,7%		1,9%	1,6%	6,7%		2,0%	3,1%	3,2%		2,5%	1,7%	1,8%	2,2%	
RAZÕES ESCOLARES	14	4,4%	3,9%	4,7%		10,8%	7,4%	7,5%	2,1%		6,4%	4,8%	1,6%	3,2%	16,7%	5,0%	3,5%	4,4%	4,4%	
A escola era muito boa	1	0,3%		0,5%			3,7%							3,2%			0,9%			
O: Não gostava da outra escola para onde ia no 3º ciclo	1	0,3%		0,5%			3,7%						1,6%				0,9%			
A escola oferecia o curso	3	0,9%	1,0%	0,9%		5,4%			0,5%		2,6%	0,7%			16,7%			0,9%	2,2%	
A escola oferecia o regime integrado	2	0,6%	1,0%	0,5%		5,4%					2,6%					2,5%	0,9%			
A escola oferecia o regime articulado	3	0,9%	1,0%	0,9%				5,7%				2,0%						1,8%	2,2%	
A minha escola tinha um acordo com a escola de música	2	0,6%	1,0%	0,5%				1,9%	0,5%		1,3%	0,7%						1,8%		
Influência de professores	2	0,6%		0,9%					1,1%			1,4%				2,5%	0,9%			
RAZÕES POLÍTICAS	1	0,3%	1,0%			2,7%					1,3%					2,5%				
Podia estudar música de graça	1	0,3%	1,0%			2,7%					1,3%					2,5%				
NÃO SEI/NÃO ME LEMBRO	4	1,3%	1,0%	0,9%	25,0%				1,6%	6,7%	1,3%	2,0%				2,5%	1,7%	0,9%		
ANULADO - RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	1	0,3%		0,5%					0,5%			0,7%						0,9%		

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[346] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; O – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou; E. SEC. – Ensino Secundário; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

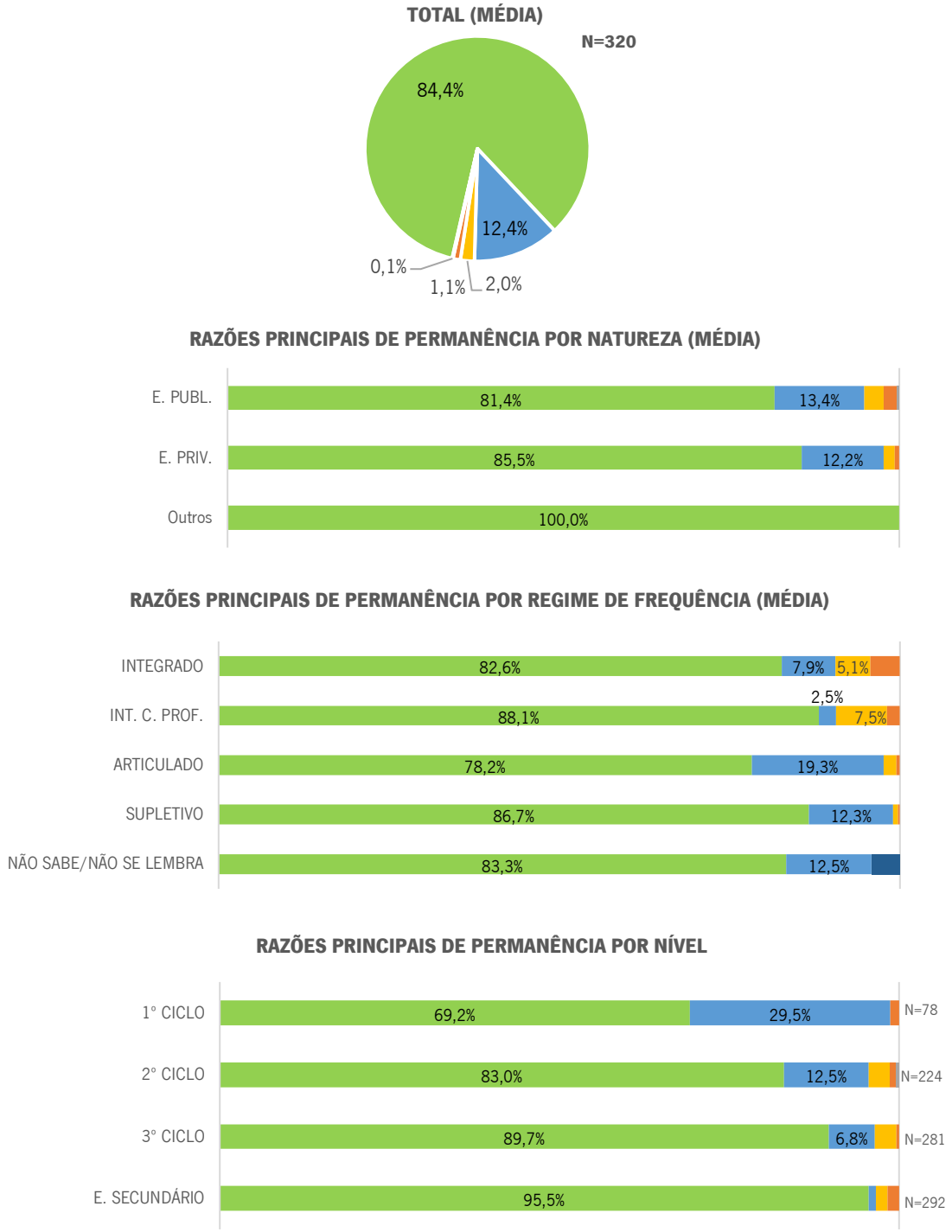
À semelhança de outras questões do inquérito, os participantes tinham acesso a uma lista pré-definida de possíveis respostas, no entanto, tinham a possibilidade de acrescentar "outras razões". Através das respostas abertas, no processo de análise foi adicionada a razão de ingresso "queria continuar a estudar música" (razão individual), uma vez que alguns participantes referiram que já tinham estudado em outros contextos, nomeadamente em bandas filarmónicas (Professor_93; Professor_336), ou num contexto não especializado (Professor_367). Ressalva-se que no processo de análise foi também integrado em "Influência de professores" o facto de um professor do ensino geral ter aconselhado o ingresso do aluno no ensino especializado de música (Professor_76). Quanto ao participante que indicou mais do que uma razão de ingresso, esclarece-se que especificou a influência de família, a vontade de aprender um instrumento e a influência da banda filarmónica nesta decisão (Professor_106).

4.1.2. Razões principais de permanência dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música

Aos 320 participantes que tiveram a oportunidade de frequentar o ensino especializado de música em Portugal enquanto alunos, foi solicitado que indicassem a principal razão de permanência no ensino especializado de música em cada nível que frequentaram (no 1º ciclo, no 2º ciclo, no 3º ciclo e/ou no Ensino Secundário). Com vista a uma análise geral das razões de permanência na época em que os participantes estudaram, realizou-se a média das repostas que os participantes deram aos quatro níveis (são exceções o regime integrado dos cursos profissionais, no qual a média considerou apenas o 3º ciclo e o Ensino Secundário, e a década de 2020-2024, uma vez que não houve respostas de todos os níveis).

A média das razões de permanência (razões individuais, influência de família ou amigos, razões escolares e razões políticas) encontra-se apresentada na Figura 48 (p. 407). A Tabela 105 (p. 409) apresenta não só estes dados, como também integra a média das razões de permanência mais específicas. Por sua vez, a Tabela 106 (p. 410), a Tabela 107 (p. 411), a Tabela 108 (p. 412) e a Tabela 109 (p. 413) apresentam as razões de permanência dos participantes enquanto alunos do ensino especializado de música, organizadas por níveis (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário).

Figura 48 Razões principais de permanência dos participantes da Fase 4 no EAE de música - média das respostas dos participantes relativas às razões de permanência nos quatro níveis [347]



[347] Na Figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; E. Secundário – Ensino Secundário.

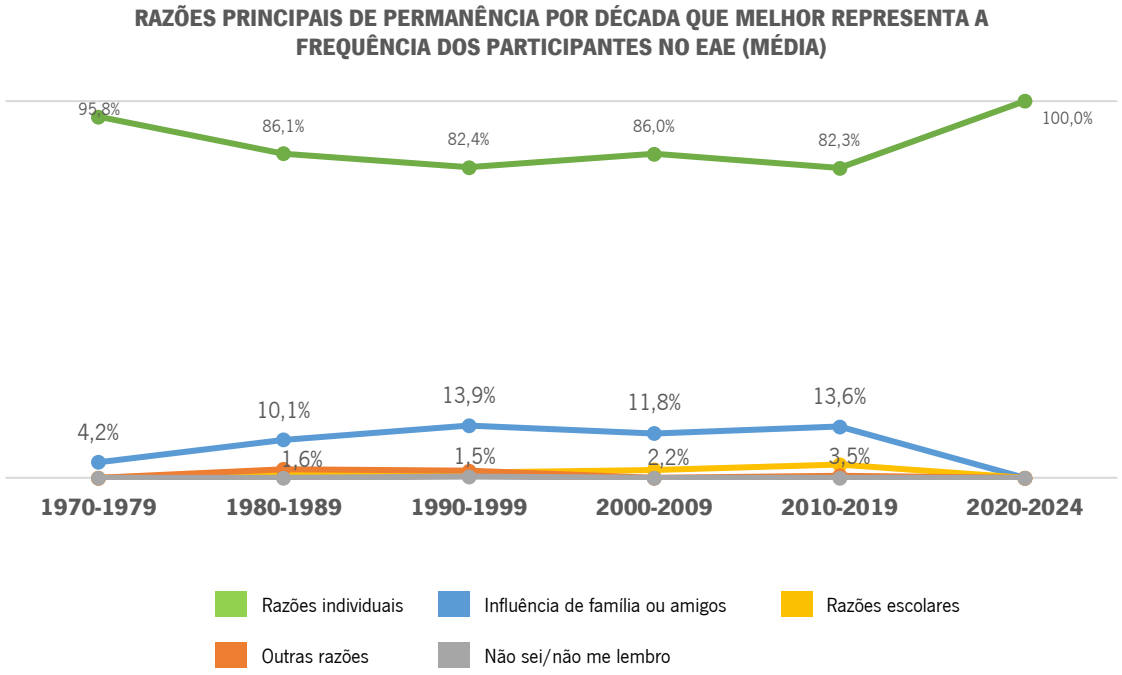

RAZÕES PRINCIPAIS DE PERMANÊNCIA POR DÉCADA QUE MELHOR REPRESENTA A FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES NO EAE (MÉDIA)
95,8%
86,1%
82,4%
86,0%
82,3%
100,0%
4,2%
10,1%
13,9%
11,8%
13,6%
1,6%
1,5%
2,2%
3,5%
1970-1979
1980-1989
1990-1999
2000-2009
2010-2019
2020-2024
Razões individuais
Influência de família ou amigos
Razões escolares
Outras razões
Não sei/não me lembro

Tabela 105 Razões principais de permanência no EAE de música – média das respostas dos participantes da Fase 4 relativas às razões de permanência nos quatro níveis (razões e exemplos)[348]

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)			REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)					NÍVEL				DÉCADA (MÉDIA)					
	%	PUBL	PRIV	O	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
RAZÕES INDIVIDUAIS	84,4%	81,4%	85,5%	100,0%	82,6%	88,1%	78,2%	86,7%	83,3%	69,2%	83,0%	89,7%	95,5%	95,8%	86,1%	82,4%	86,0%	82,3%	100,0%
Queria estudar música	37,1%	36,1%	37,8%	16,7%	50,6%	30,1%	26,4%	39,4%	15,8%	25,6%	41,1%	45,6%	36,3%	50,0%	40,3%	37,8%	37,0%	33,3%	
O: Queria continuar a estudar música	0,6%	0,6%	0,7%		1,7%						1,8%	0,7%				0,9%	0,9%		
Queria aprender a tocar um instrumento	9,3%	10,0%	9,0%		2,6%	1,6%	6,1%	12,1%	6,7%	11,5%	12,5%	10,7%	2,4%	12,5%	12,8%	9,5%	8,3%	7,1%	
Já sabia que queria ser músico	21,1%	20,3%	20,9%	58,3%	12,9%	46,8%	26,6%	18,1%	36,7%	9,0%	9,8%	18,9%	46,9%	8,3%	13,3%	20,9%	23,2%	24,5%	100,0%
Queria ter uma boa formação	2,5%	2,5%	2,3%	16,7%	1,8%	5,0%	1,7%	2,5%	13,3%		3,1%	3,9%	3,1%		2,4%	2,2%	3,1%	2,6%	
O: Para usufruir dos benefícios de estudar música	0,1%		0,1%					0,2%				0,4%				0,3%			
A música divertia-me	5,8%	3,6%	7,0%		1,8%		11,0%	6,4%	6,7%	14,1%	4,9%	2,1%	2,1%		7,6%	5,2%	6,9%	4,4%	
Tinha um bom desempenho	5,3%	6,6%	4,8%	8,3%	6,0%	3,1%	3,1%	5,8%	4,2%	7,7%	7,6%	3,6%	2,4%	20,8%	7,1%	3,9%	4,3%	6,8%	
Sentia-me integrado(a)	2,5%	1,7%	2,9%		5,3%	1,6%	3,4%	1,5%		1,3%	2,2%	3,9%	2,4%	4,2%	2,6%	1,7%	2,4%	3,6%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	12,4%	13,4%	12,2%		7,9%	2,5%	19,3%	12,3%	12,5%	29,5%	12,5%	6,8%	1,0%	4,2%	10,1%	13,9%	11,8%	13,6%	
Influência de família	10,3%	10,8%	10,2%		7,0%	2,5%	16,7%	10,5%	10,0%	25,6%	9,8%	5,0%	0,7%	4,2%	6,3%	12,2%	10,2%	10,4%	
Fui obrigado(a) pela família	1,4%	1,2%	1,5%		0,9%		1,9%	0,9%	2,5%	2,6%	1,8%	1,4%			3,8%	0,3%	0,9%	3,2%	
Já tinha um instrumento em casa	0,4%	1,1%	0,2%					0,7%		1,3%	0,4%					1,4%			
Influência de amigo(s)	0,3%	0,2%	0,3%				0,8%	0,2%			0,4%	0,4%	0,3%				0,8%		
RAZÕES ESCOLARES	2,0%	2,9%	1,6%		5,1%	7,5%	1,9%	0,7%			3,1%	3,2%	1,7%		1,6%	1,5%	2,2%	3,5%	
A escola era muito boa	0,5%	0,2%	0,7%			6,6%		0,2%				1,1%	1,0%			0,7%	0,7%		
A escola oferecia o regime integrado	0,5%	1,5%			4,3%						1,3%	0,7%			1,6%			2,1%	
A escola oferecia o regime articulado	0,3%	0,6%	0,2%				1,1%				0,9%	0,4%					0,9%		
Havia uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	0,1%	0,3%					0,4%											0,6%	
O curso era exigente	0,2%	0,3%	0,1%			0,9%		0,2%					0,4%			0,5%			
Influência de professores	0,1%		0,1%		0,9%								0,3%			0,2%			
Gostava dos professores	0,3%		0,5%				0,4%	0,4%			0,9%	0,4%					0,5%	0,8%	
RAZÕES POLÍTICAS	1,1%	2,0%	0,7%		4,3%	1,9%	0,5%	0,3%		1,3%	0,9%	0,4%	1,7%		2,3%	1,9%		0,6%	
Nesta escola podia estudar música de graça	0,4%	0,8%	0,1%		1,7%	0,9%		0,2%			0,4%	0,4%	0,7%			1,1%			
O: Não dava para desistir no final do 2° ciclo	0,1%		0,2%		0,8%						0,4%					0,3%			
A escola estava perto de casa	0,3%	1,1%			1,8%					1,3%					2,3%				
Esta área ainda tinha algum emprego	0,3%		0,4%			0,9%	0,5%	0,2%					1,0%			0,5%		0,6%	
NÃO SEI/NÃO ME LEMBRO	0,1%	0,3%				11,1%			4,2%		0,4%					0,3%			

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[348] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; O – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou; E. SEC. – Ensino Secundário; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

Tabela 106 Razões principais de permanência no 1º ciclo do EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 [349]

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (1º CICLO)	TOTAL		NATUREZA			REGIME DE FREQUÊNCIA				DÉCADA				
	n	%	PUBL	PRIV	O	INT	ART	SUPL	NS	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019
	N=78		N=22	N=55	N=1	N=14	N=6	N=48	N=2	N=2	N=11	N=24	N=27	N=14
RAZÕES INDIVIDUAIS	54	69,2%	63,6%	70,9%	100,0%	78,6%	50,0%	68,8%	70,0%	100,0%	63,6%	66,7%	77,8%	57,1%
Queria estudar música	20	25,6%	18,2%	29,1%		7,1%		22,9%	10,0%	50,0%	18,2%	33,3%	29,6%	7,1%
Queria aprender a tocar um instrumento	9	11,5%	9,1%	12,7%		57,1%		16,7%	10,0%		18,2%	8,3%	11,1%	14,3%
Já sabia que queria ser músico	7	9,0%	9,1%	7,3%	100,0%		16,7%	4,2%	40,0%			8,3%	11,1%	14,3%
Tinha um bom desempenho	6	7,7%	13,6%	5,5%		14,3%		10,4%		50,0%	9,1%	4,2%	7,4%	7,1%
A música divertia-me	11	14,1%	13,6%	14,5%			33,3%	14,6%	10,0%		18,2%	12,5%	18,5%	7,1%
Sentia-me integrado(a)	1	1,3%		1,8%		7,1%								7,1%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	23	29,5%	31,8%	29,1%		14,3%	50,0%	31,3%	30,0%		27,3%	33,3%	22,2%	42,9%
Influência de família	20	25,6%	27,3%	25,5%			50,0%	27,1%	20,0%		18,2%	29,2%	22,2%	35,7%
Fui obrigado(a) pela família	2	2,6%		3,6%		14,3%		2,1%	10,0%		9,1%			7,1%
Já tinha um instrumento em casa	1	1,3%	4,5%					2,1%				4,2%		
RAZÕES POLÍTICAS	1	1,3%	4,5%			7,1%					9,1%			
A escola estava perto de casa	1	1,3%	4,5%			7,1%					9,1%			

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[349] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; O – Outras escolas; INT – Regime integrado; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou.

Tabela 107 Razões principais de permanência no 2º ciclo do EAE de música (razões e exemplos) - Fase 4 [350]

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (2º CICLO)	TOTAL		NATUREZA			REGIME DE FREQUÊNCIA				DÉCADA				
	n	%	PUBL	PRIV	O	INT	ART	SUPL	NS	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019
	N=224		N=77	N=144	N=3	N=30	N=65	N=123	N=6	N=6	N=29	N=74	N=82	N=33
RAZÕES INDIVIDUAIS	186	83,0%	77,9%	85,4%	100,0%	73,3%	78,5%	87,8%	83,3%	83,3%	86,2%	81,1%	84,1%	81,8%
Queria estudar música	92	41,1%	42,9%	41,0%		43,3%	35,4%	45,5%		50,0%	41,4%	39,2%	41,5%	42,4%
O: Queria continuar a estudar música	4	1,8%	1,3%	2,1%		3,3%		2,4%				2,7%	2,4%	
Queria aprender a tocar um instrumento	28	12,5%	13,0%	12,5%		3,3%	13,8%	13,8%	16,7%	16,7%	13,8%	13,5%	12,2%	9,1%
Já sabia que queria ser músico	22	9,8%	9,1%	9,7%	33,3%	10,0%	6,2%	11,4%	16,7%		3,4%	9,5%	13,4%	9,1%
Queria ter uma boa formação	7	3,1%	2,6%	2,8%	33,3%		3,1%	3,3%	16,7%		6,9%	2,7%	2,4%	3,0%
A música divertia-me	11	4,9%		7,6%			4,6%	5,7%	16,7%		6,9%	5,4%	4,9%	3,0%
Tinha um bom desempenho	17	7,6%	6,5%	7,6%	33,3%	10,0%	9,2%	5,7%	16,7%	16,7%	13,8%	5,4%	3,7%	15,2%
Sentia-me integrado(a)	5	2,2%	2,6%	2,1%		3,3%	6,2%					2,7%	3,7%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	28	12,5%	14,3%	11,8%		10,0%	16,9%	11,4%		16,7%	10,3%	14,9%	12,2%	9,1%
Influência de família	22	9,8%	11,7%	9,0%		10,0%	10,8%	9,8%		16,7%	6,9%	13,5%	8,5%	6,1%
Fui obrigado(a) pela família	4	1,8%	2,6%	1,4%			4,6%	0,8%			3,4%		2,4%	3,0%
Já tinha um instrumento em casa	1	0,4%		0,7%				0,8%				1,4%		
Influência de amigo(s)	1	0,4%		0,7%			1,5%						1,2%	
RAZÕES ESCOLARES	7	3,1%	5,2%	2,1%		10,0%	4,6%	0,8%			3,4%		3,7%	9,1%
A escola oferecia o regime integrado	3	1,3%	3,9%			10,0%					3,4%			6,1%
A escola oferecia o regime articulado	2	0,9%	1,3%	0,7%			3,1%						2,4%	
Gostava dos professores	2	0,9%		1,4%			1,5%	0,8%					1,2%	3,0%
RAZÕES POLÍTICAS	2	0,9%	1,3%	0,7%		6,7%						2,7%		
Nesta escola podia estudar música de graça	1	0,4%	1,3%			3,3%						1,4%		
O: Não dava para desistir no final do 2º ciclo	1	0,4%		0,7%		3,3%						1,4%		
NÃO SEI/NÃO ME LEMBRO	1	0,4%	1,3%						16,7%			1,4%		

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[350] Na Tabela: PUBL – Escolas públicas; PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; O – Outras escolas; INT – Regime integrado; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

Tabela 108 Razões principais de permanência no 3º ciclo do EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 [351]

	TOTAL		NATUREZA			REGIME DE FREQUÊNCIA					DÉCADA					
	n	%	PUBL	PRIV	O	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
	N=281		N=91	N=187	N=3	N=28	N=32	N=67	N=149	N=5	N=6	N=36	N=96	N=102	N=40	N=1
RAZÕES INDIVIDUAIS	252	89,7%	87,9%	90,4%	100,0%	82,1%	87,5%	86,6%	93,3%	80,0%	100,0%	94,4%	89,6%	86,3%	92,5%	100,0%
Queria estudar música	128	45,6%	46,2%	45,5%	33,3%	53,6%	37,5%	43,3%	47,7%	20,0%	50,0%	55,6%	44,8%	39,2%	55,0%	
O: Queria continuar a estudar música	2	0,7%	1,1%	0,5%		3,6%			0,7%				1,0%	1,0%		
Queria aprender a tocar um instrumento	30	10,7%	14,3%	9,1%		7,1%	3,1%	10,4%	13,4%		16,7%	16,7%	12,5%	8,8%	5,0%	
Já sabia que queria ser músico	53	18,9%	15,4%	20,3%	33,3%	3,6%	31,3%	14,9%	20,1%	40,0%	16,7%	11,1%	18,8%	22,5%	15,0%	100,0%
Queria ter uma boa formação	11	3,9%	4,4%	3,2%	33,3%	3,6%	6,3%	1,5%	4,0%	20,0%		2,8%	3,1%	4,9%	5,0%	
O: Para usufruir dos benefícios de estudar música	1	0,4%		0,5%					0,7%				1,0%			
A música divertia-me	6	2,1%		3,2%				6,0%	1,3%			2,8%	2,1%	1,0%	5,0%	
Tinha um bom desempenho	10	3,6%	4,4%	3,2%		3,6%	6,3%	3,0%	3,4%		16,7%	2,8%	3,1%	3,9%	2,5%	
Sentia-me integrado(a)	11	3,9%	2,2%	4,8%		7,1%	3,1%	7,5%	2,0%			2,8%	3,1%	4,9%	5,0%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	19	6,8%	5,5%	7,5%		7,1%	3,1%	10,4%	5,4%	20,0%		2,8%	7,3%	9,8%	2,5%	
Influência de família	14	5,0%	3,3%	5,9%		3,6%	3,1%	6,0%	4,7%	20,0%			6,3%	7,8%		
Fui obrigado(a) pela família	4	1,4%	2,2%	1,1%		3,6%		3,0%	0,7%			2,8%	1,0%	1,0%	2,5%	
Influência de amigo(s)	1	0,4%		0,5%				1,5%						1,0%		
RAZÕES ESCOLARES	9	3,2%	5,5%	2,1%		7,1%	9,4%	3,0%	1,3%			2,8%	2,1%	3,9%	5,0%	
A escola era muito boa	3	1,1%		1,6%			9,4%						1,0%	2,0%		
A escola oferecia o regime integrado	2	0,7%	2,2%			7,1%						2,8%			2,5%	
A escola oferecia o regime articulado	1	0,4%	1,1%					1,5%						1,0%		
Havia uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	1	0,4%	1,1%					1,5%							2,5%	
O curso era exigente	1	0,4%	1,1%						0,7%				1,0%			
Gostava dos professores	1	0,4%		0,5%					0,7%					1,0%		
RAZÕES POLÍTICAS	1	0,4%	1,1%			3,6%							1,0%			
Nesta escola podia estudar música de graça	1	0,4%	1,1%			3,6%							1,0%			

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[351] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; O – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

Tabela 109 Razões principais de permanência no Ensino Secundário do EAE de música (razões e exemplos) – Fase 4 [352]

	TOTAL		NATUREZA			REGIME DE FREQUÊNCIA					DÉCADA					
	n	%	PUBL	PRIV	O	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
	N=292		N=105	N=184	N=3	N=29	N=53	N=48	N=156	N=6	N=6	N=39	N=106	N=98	N=42	N=1
RAZÕES INDIVIDUAIS	279	95,5%	96,2%	95,1%	100,0%	96,6%	88,7%	97,9%	96,8%	100,0%	100,0%	100,0%	92,5%	95,9%	97,6%	100,0%
Queria estudar música	106	36,3%	37,1%	35,9%	33,3%	48,3%	22,6%	27,1%	41,7%	33,3%	50,0%	46,2%	34,0%	37,8%	28,6%	
Queria aprender a tocar um instrumento	7	2,4%	3,8%	1,6%					4,5%		16,7%	2,6%	3,8%	1,0%		
Já sabia que queria ser músico	137	46,9%	47,6%	46,2%	66,7%	37,9%	62,3%	68,8%	36,5%	50,0%	16,7%	38,5%	47,2%	45,9%	59,5%	100,0%
Queria ter uma boa formação	9	3,1%	2,9%	3,3%		3,4%	3,8%	2,1%	2,6%	16,7%			2,8%	5,1%	2,4%	
A música divertia-me	6	2,1%	1,0%	2,7%					3,8%			2,6%	0,9%	3,1%	2,4%	
Tinha um bom desempenho	7	2,4%	1,9%	2,7%		3,4%			3,8%			2,6%	2,8%	2,0%	2,4%	
Sentia-me integrado(a)	7	2,4%	1,9%	2,7%		3,4%			3,8%		16,7%	7,7%	0,9%	1,0%	2,4%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	3	1,0%	1,9%	0,5%			1,9%		1,3%					3,1%		
Influência de família	2	0,7%	1,0%	0,5%			1,9%		0,6%					2,0%		
Influência de amigo(s)	1	0,3%	1,0%						0,6%					1,0%		
RAZÕES ESCOLARES	5	1,7%	1,0%	2,2%		3,4%	5,7%		0,6%				3,8%	1,0%		
A escola era muito boa	3	1,0%	1,0%	1,1%			3,8%		0,6%				1,9%	1,0%		
O curso era exigente	1	0,3%		0,5%			1,9%						0,9%			
Influência de professores	1	0,3%		0,5%		3,4%							0,9%			
RAZÕES POLÍTICAS	5	1,7%	1,0%	2,2%			3,8%	2,1%	1,3%				3,8%		2,4%	
Nesta escola podia estudar música de graça	2	0,7%	1,0%	0,5%			1,9%		0,6%				1,9%			
Esta área ainda tinha algum emprego	3	1,0%		1,6%			1,9%	2,1%	0,6%				1,9%		2,4%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[352] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; O – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou.

Podemos observar na Figura 48 (p. 407) que, nas duas naturezas de escolas, nos vários regimes de frequência dos alunos, nos vários níveis e nas várias décadas predominaram as razões individuais como razões de permanência. A influência de família ou de amigos foi a segunda razão que reuniu uma maior percentagem de respostas, apresentando um maior destaque no 1º ciclo (29,5%) e no regime articulado (19,3%) e uma menor importância no regime integrado dos cursos profissionais (2,5%). As razões escolares foram mais selecionadas no regime integrado (5,1%) e no regime integrado dos cursos profissionais (7,5%) em comparação com os restantes regimes de frequência. Não parece haver uma evolução das razões de permanência no ensino especializado de música ao longo das décadas.

Analisando as respostas mais específicas dos participantes - Tabela 105 (p. 409) – observa-se que as razões de permanência mais apontadas em média foram "Queria estudar música" (37,1%), "Já sabia que queria ser músico" (21,1%) e "Influência de família" (10,3%). Em algumas variáveis "Queria estudar música" não foi a razão mais escolhida: foi ultrapassada por "Já sabia que queria ser músico" no regime integrado dos cursos profissionais (46,8%), no regime articulado (26,6%), no Ensino Secundário (46,9%) e na década de 2020. No 1º ciclo um igual número de participantes selecionou "Queria estudar música" e "Influência de família" (25,6%).

Comparando as respostas por regimes de frequência, destaca-se que as razões escolares foram mais selecionadas no regime integrado (5,1%), no qual a oferta deste regime foi a razão de permanência escolar mais selecionada (4,3%) e no regime integrado dos cursos profissionais (7,5%), no qual a opção "A escola era muito boa" foi a razão escolar mais escolhida (6,6%).

Analisando as respostas por níveis com mais detalhe, podemos verificar na Tabela 106 (p. 410) que, tal como já referido, no 1º ciclo, a mesma percentagem de participantes indicou ter permanecido por querer estudar música, ou por influência de família (25,6%). No caso dos regimes articulado e supletivo predominou a escolha da razão de permanência "Influência de família" e no regime integrado "Queria aprender a tocar um instrumento". Na Tabela 107 (p. 411) relativa ao 2º ciclo, verificamos que os motivos de permanência principais foram "Queria estudar música" (41,1%) e "Queria aprender a tocar um instrumento" (12,5%). Na Tabela 108 (p. 412) destaca-se que, no 3º ciclo, sobe a percentagem de alunos que indicam que já sabiam que queriam ser músicos (18,9%), percentagem especialmente significativa no regime integrado dos cursos profissionais (31,3%). Na Tabela 109 (p. 413), verifica-se que a percentagem de participantes que indicou que "Já sabia que queria ser músico" como razão de permanência no Ensino Secundário (46,9%) é superior à percentagem de participantes que permaneceu

porque "Queria estudar música" (36,3%). Esta convicção está mais presente no regime integrado dos cursos profissionais (62,9%) e no regime articulado (68,8%).

Acrescenta-se que, na análise das respostas abertas a estas perguntas, surgiram ainda os seguintes exemplos de razões de permanência no ensino especializado de música: para usufruir dos benefícios de estudar música (de acordo com o Professor_281 estudar música era um "refúgio emocional"); queria continuar a estudar música (participantes que já tinham estudado em outros contextos, por exemplo em bandas filarmónicas – e.g., Professor_93) e "não dava para desistir no final do 2º ciclo" (Professor_252).

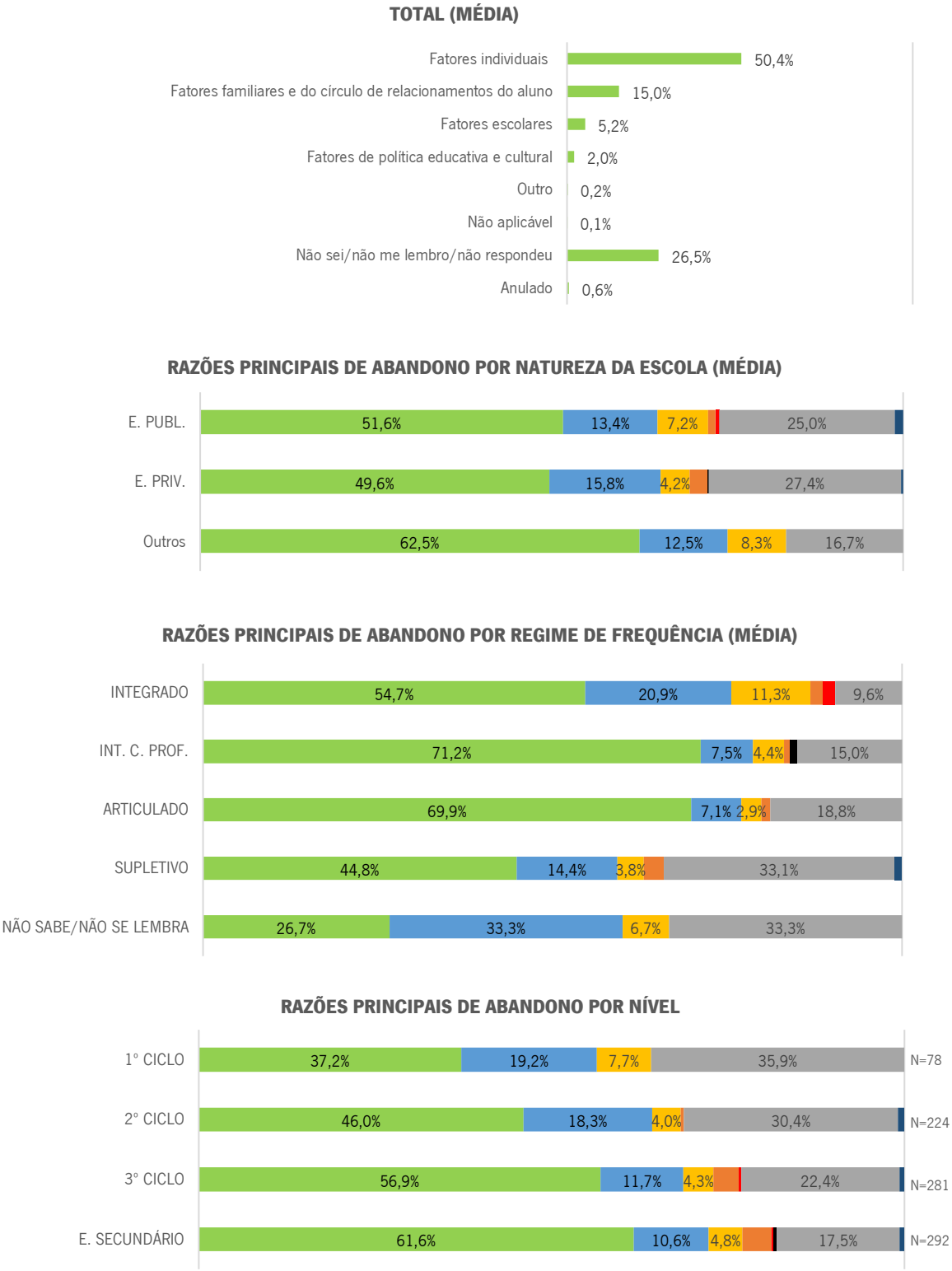
Não foram selecionadas as opções "A escola oferecia o regime supletivo", "A escola oferecia o curso", "A minha escola tinha um acordo com a escola de música" e "Gostava do repertório que estudava na escola de música" como razões de permanência no ensino especializado de música.

4.1.3. Razões principais de abandono do ensino especializado de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram

Foi solicitado aos participantes da Fase 4 que indicassem qual era a causa de abandono principal na época em que estudaram, por nível. Tendo-se previsto a dificuldade de os professores relembrarem com precisão as causa de abandono, foi apenas pedido que selecionassem razões gerais em vez de exemplos específicos. Os participantes poderiam escolher uma das seguintes respostas: 1 - Fatores individuais (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional); 2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais); 3 - Fatores escolares (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações); 4 - Fatores de política educativa e cultural (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais); Outro (especifique); Não aplicável; Não sei/não me lembro.

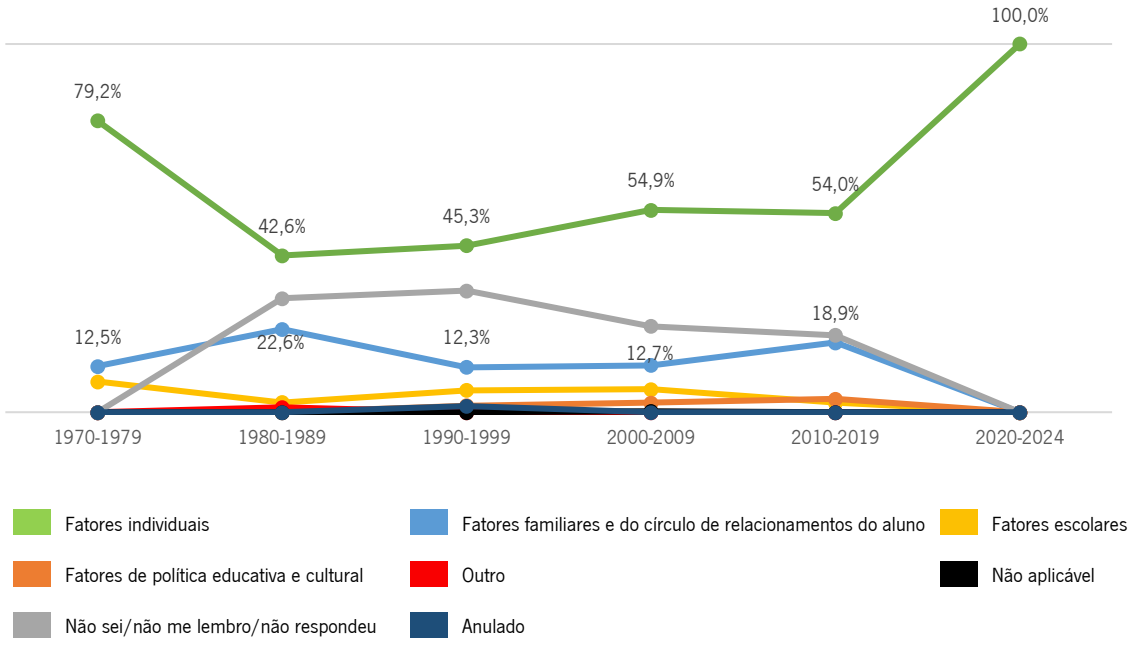
A média das respostas às quatro perguntas (questões relativas às causas de abandono principais em cada um dos níveis – 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário) encontra-se na Figura 49 (p. 416). Na Tabela 110 (p. 418) poderá ser consultada a análise das respostas dos professores por níveis.

Figura 49 **Razões principais de abandono do EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram - média das respostas dos participantes relativas às razões de abandono nos quatro níveis** [353]



[353] Na Figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou; E. SEC. – Ensino Secundário.

RAZÕES PRINCIPAIS DE ABANDONO POR DÉCADA QUE MELHOR REPRESENTA A FREQUÊNCIA DOS PARTICIPANTES NO EAE (MÉDIA)



RAZÕES DE ABANDONO (MÉDIA DOS QUATRO NÍVEIS)	TOTAL	NATUREZA			REGIME DE FREQUÊNCIA				
	%	PUBL	PRIV	O	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS
Fatores individuais	50,4%	51,6%	49,6%	62,5%	54,7%	71,2%	69,9%	44,8%	26,7%
Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno	15,0%	13,4%	15,8%	12,5%	20,9%	7,5%	7,1%	14,4%	33,3%
Fatores escolares	5,2%	7,2%	4,2%	8,3%	11,3%	4,4%	2,9%	3,8%	6,7%
Fatores de política educativa e cultural	2,0%	1,1%	2,6%		1,8%	0,9%	1,3%	2,8%	
Outro	0,2%	0,5%			1,8%				
Não aplicável	0,1%		0,1%			0,9%			
Não sei/não me lembro/não resp.	26,5%	25,0%	27,4%	16,7%	9,6%	15,0%	18,8%	33,1%	33,3%
Anulado	0,6%	1,2%	0,3%					1,1%	

RAZÕES DE ABANDONO (MÉDIA DOS QUATRO NÍVEIS)	NÍVEL				DÉCADA (MÉDIA DOS QUATRO NÍVEIS)					
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
Fatores individuais	37,2%	46,0%	56,9%	61,6%	79,2%	42,6%	45,3%	54,9%	54,0%	100,0%
Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno	19,2%	18,3%	11,7%	10,6%	12,5%	22,6%	12,3%	12,7%	18,9%	
Fatores escolares	7,7%	4,0%	4,3%	4,8%	8,3%	2,6%	6,0%	6,2%	2,5%	
Fatores de política educativa e cultural		0,4%	3,6%	4,1%			1,7%	2,6%	3,6%	
Outro			0,4%	0,3%		1,3%				
Não aplicável				0,3%				0,3%		
Não sei/não me lembro/não resp.	35,9%	30,4%	22,4%	17,5%		30,9%	33,0%	23,3%	20,9%	
Anulado		0,9%	0,7%	0,7%			1,7%			

Valor mais alto | Segundo valor mais alto | Terceiro valor mais alto

Tabela 110 Razões principais de abandono do EAE de música nos quatro níveis na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (razões e exemplos)[354]

NÍVEL	RAZÕES PRINCIPAIS DE ABANDONO	TOTAL		NATUREZA			REGIME DE FREQUÊNCIA					DÉCADA					
		n	%	PUBL	PRIV	O	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
1º CICLO		N=78		N=22	N=54	N=2	N=14		N=6	N=48	N=10	N=2	N=11	N=24	N=27	N=14	
	Fatores individuais	29	37,2%	40,9%	35,2%	50,0%	35,7%		83,3%	35,4%	20,0%	100,0%	36,4%	29,2%	44,4%	28,6%	
	Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno	15	19,2%	22,7%	16,7%	50,0%	35,7%			14,6%	30,0%		36,4%	12,5%	14,8%	28,6%	
	Fatores escolares	6	7,7%	9,1%	7,4%		21,4%			4,2%	10,0%			4,2%	14,8%	7,1%	
	Não sei/não me lembro/não respondeu	28	35,9%	27,3%	40,7%	0	7,1%		16,7%	45,8%	40,0%		27,3%	54,2%	25,9%	35,7%	
2º CICLO		N=224		N=77	N=144	N=3	N=30		N=65	N=123	N=6	N=6	N=29	N=74	N=82	N=33	
	Fatores individuais	103	46,0%	45,5%	45,8%	66,7%	53,3%		56,9%	39,0%	33,3%	50,0%	41,4%	41,9%	50,0%	48,5%	
	Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno	41	18,3%	19,5%	18,1%		30,0%		15,4%	16,3%	33,3%	33,3%	24,1%	12,2%	17,1%	27,3%	
	Fatores escolares	9	4,0%	6,5%	2,8%		13,3%		1,5%	3,3%		16,7%		8,1%	1,2%	3,0%	
	Fatores de política educativa e cultural	1	0,4%	1,3%						0,8%					1,2%		
	Não sei/não me lembro/não respondeu	68	30,4%	24,7%	33,3%	33,3%	3,3%		26,2%	39,0%	33,3%	0	34,5%	35,1%	30,5%	21,2%	
	Anulado	2	0,9%	2,6%						1,6%				2,7%			
3º CICLO		N=281		N=91	N=187	N=3	N=28	N=32	N=67	N=149	N=5	N=6	N=36	N=96	N=102	N=40	N=1
	Fatores individuais	160	56,9%	58,2%	56,1%	66,7%	60,7%	68,8%	64,2%	51,7%	20,0%	66,7%	36,1%	57,3%	58,8%	67,5%	100,0%
	Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno	33	11,7%	6,6%	14,4%		17,9%	9,4%	9,0%	12,1%	20,0%	16,7%	19,4%	8,3%	10,8%	15,0%	
	Fatores escolares	12	4,6%	6,6%	3,2%		7,1%	3,1%	6,0%	3,4%		16,7%	2,8%	4,2%	5,9%		
	Fatores de política educativa e cultural	10	3,2%	1,1%	4,8%		3,6%		3,0%	4,7%				4,2%	3,9%	5,0%	
	Outro	1	0,4%	1,1%			3,6%			0,0%			2,8%				
	Não sei/não me lembro/não respondeu	63	22,4%	25,3%	20,9%	33,3%	7,1%	18,8%	17,9%	26,8%	60,0%		38,9%	24,0%	20,6%	12,5%	
	Anulado	1	0,7%	1,1%	0,5%		0,0%			1,3%				2,1%			
E. SEC.		N=292		N=105	N=184	N=3	N=29	N=53	N=48	N=156	N=6	N=6	N=39	N=106	N=98	N=42	N=1
	Fatores individuais	180	61,6%	61,9%	61,4%	66,7%	69,0%	73,6%	75,0%	53,2%	33,3%	100,0%	56,4%	52,8%	66,3%	71,4%	100,0%
	Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno	31	10,6%	4,8%	14,1%			5,7%	4,2%	14,7%	50,0%		10,3%	16,0%	8,2%	4,8%	
	Fatores escolares	14	4,8%	6,7%	3,3%	33,3%	3,4%	5,7%	4,2%	4,5%	16,7%		7,7%	7,5%	3,1%		
	Fatores de política educativa e cultural	12	4,1%	1,9%	5,4%		3,4%	1,9%	2,1%	5,8%				2,8%	5,1%	9,5%	
	Outro	1	0,3%	1,0%			3,4%						2,6%				
	Não aplicável	1	0,3%		0,5%			1,9%							1,0%		
	Não sei/não me lembro/não respondeu	51	17,5%	22,9%	14,7%		20,7%	11,3%	14,6%	20,5%			23,1%	18,9%	16,3%	14,3%	
	Anulado	2	0,7%	1,0%	0,5%					1,3%				1,9%			

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[354] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; O – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou.

Através da análise da Figura 49 (p. 416) podemos constatar que muitos participantes não se lembravam quais eram as causas principais de abandono na época em que estudaram. Em todas as variáveis, predominaram os fatores individuais enquanto causas principais de abandono na época em que os participantes estudaram, seguindo-se os fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno. No regime integrado verifica-se uma percentagem maior de influência familiar e do círculo de relacionamentos do aluno (20,9%) e de fatores escolares (11,3%), do que nos restantes regimes, apesar de, no regime supletivo, também haver uma percentagem considerável de participantes que selecionaram a influência familiar e do círculo de relacionamento de alunos (14,4%) como razão principal de abandono.

Analisando as respostas com mais detalhe, na Tabela 110 (p. 418) podemos observar que os fatores de política educativa e cultural não foram selecionados no 1º ciclo e que apenas um dos participantes respondeu "Não aplicável" no Ensino Secundário. Esta resposta pode significar que, na perceção deste participante, não havia abandono. À medida que os níveis vão avançando, vai aumentando a percentagem de fatores individuais, enquanto razões principais de abandono escolar, e diminuindo a influência familiar e de amigos. As razões escolares estão mais presentes no 1º ciclo do que nos restantes. Os fatores escolares parecem estar mais presentes nas escolas públicas do que nas escolas privadas, parecem ser mais abundantes no regime integrado no 1º ciclo e no 2º ciclo. No entanto, no 3º ciclo, a percentagem dos fatores escolares no regime integrado está relativamente equilibrada com a do regime articulado.

Ressalva-se que, na resposta aberta, foram registadas pelos participantes algumas informações que poderiam ter sido incluídas nos quatro fatores apresentados. Deste modo, no processo de análise, para facilitar a leitura dos dados, tomaram-se as seguintes opções: questões relacionadas com a dificuldade, ou com exigência do estudo da música, ou do instrumento apontadas nos 2º e 3º ciclos foram incluídas nos fatores individuais (e.g., "A exigência do estudo regular no respetivo instrumento" – Professor_269); foi também integrado nos fatores individuais o facto de muitos alunos do 2º ciclo desistirem porque já eram adultos e tinham que se dedicar ao trabalho (Professor_88); os condicionamentos familiares e sociais, assim como fatores socioeconómicos (associados ao custo do curso), apontados nos 2º e 3º ciclos e no Ensino Secundário foram incluídos nos motivos familiares (e.g., "ser muito caro" – Professor_343); a opção por outra área vocacional apontada no 3º ciclo e no Ensino Secundário foi incluída em fatores individuais (e.g., "seguir outro tipo de carreira" – Professor_117); a sobrecarga horária mencionada no 3º ciclo e no Ensino Secundário foi integrada nos fatores de política educativa e

cultural (e.g., "horários sobrecarregados" – Professor_288); a falta de emprego na área foi integrada em fatores de política educativa e cultural (e.g., "a maior parte dos alunos não acha que haja futuro na Música" – Professor_161); o ingresso numa instituição do Ensino Superior de música antes de terminar o curso, foi incluída nos fatores individuais (Professor_379). As respostas que foram analisadas como "outros" foram: "Desvalorização do curso de música como saída profissional", apontada pelo(a) Professor_84 como fator de abandono no 3º ciclo e no Ensino Secundário, uma vez que não especificou se esta desvalorização seria social, dos encarregados de educação, escolar ou individual.

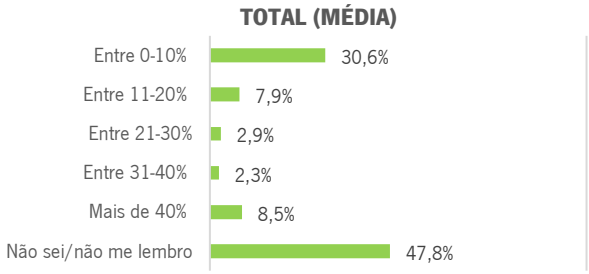
Salvaguarda-se que foram anuladas algumas respostas, uma vez que os respetivos participantes não indicaram a razão mais importante que levava ao abandono escolar, mas mencionaram várias razões nas "outras opções". No 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário foram anuladas as respostas do Professor_308 que indicou os "Fatores individuais" e os "Fatores familiares e do círculo de relacionamentos dos alunos" como causas de abandono na época em que estudou. No 2º ciclo o(a) Professor_102 respondeu "Fatores logísticos: tempo disponível e acessos/possibilidades de deslocação a uma instituição de ensino especializado de música". No 3º ciclo o(a) Professor_269 referiu "A exigência e a necessidade de um estudo metódico regular" (Professor_269) e, no Ensino Secundário, o(a) Professor_24 mencionou:

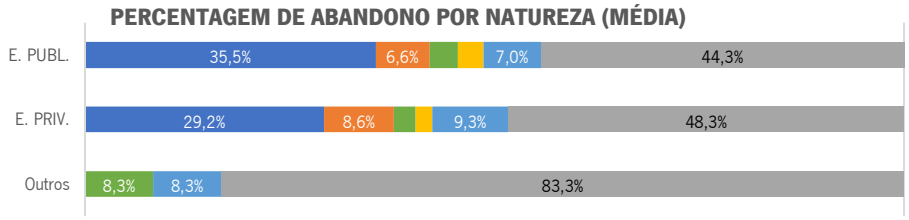
> Os pontos 1 a 4 concorrem para isso, não haverá um que se destaque, depende de cada situação. Mas, a nível do secundário prende-se com o facto de os alunos quererem seguir outras áreas profissionais que não a música e esta ser igualmente exigente, independentemente dos objetivos dos alunos (e é assim que deverá ser).

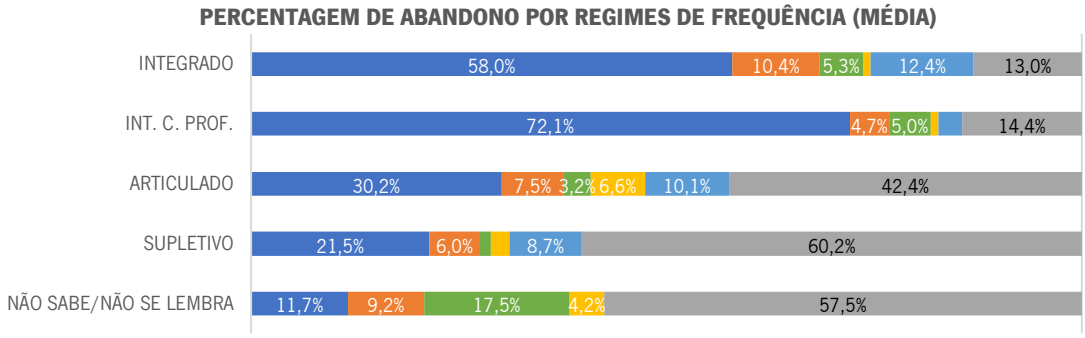
4.1.4. Percentagem de abandono no ensino especializado de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram

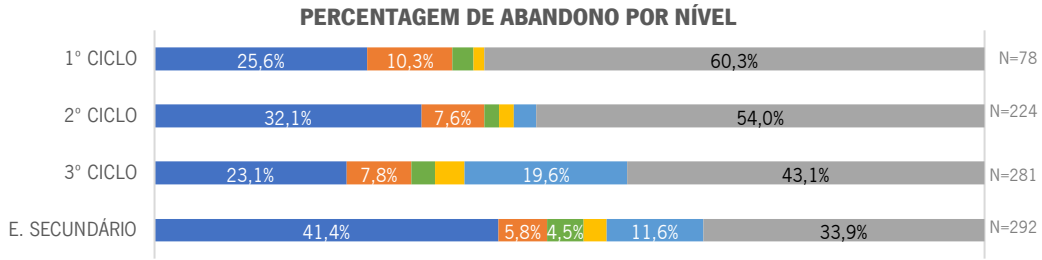
Na Figura 50 (p. 421) podemos observar que as respostas dos participantes relativamente à percentagem de alunos que desistia na época em que eram alunos foi bastante diversificada. Enquanto cerca de um terço dos participantes indicou que, na época em que estudou, a percentagem de alunos que desistiu durante ou no final dos vários níveis foi de 0 a 10%, 7,9% selecionou a opção "entre 11%-20%" e 8,5% indicou que mais de 40% dos alunos desistia. Uma grande percentagem dos participantes não conseguiu responder à pergunta.

Figura 50 **Percentagem de abandono do EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desistiu durante ou no final dos quatro níveis)[355]**

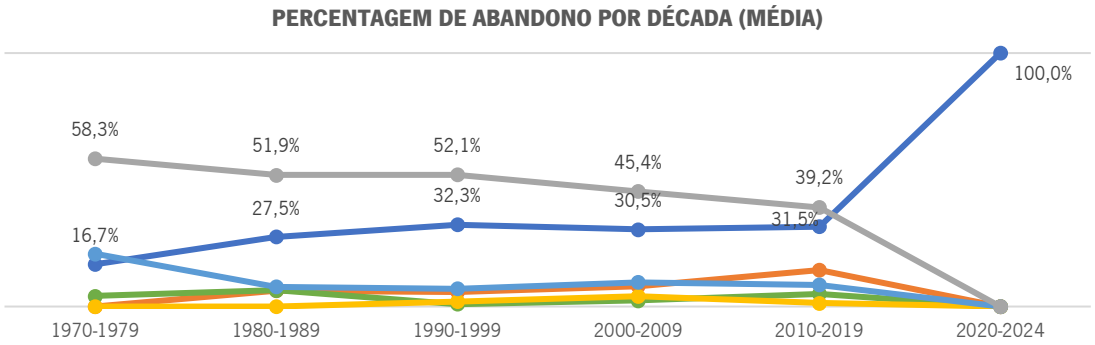






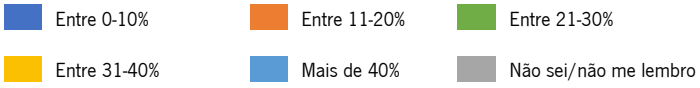


[355] Na Figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou; E. SEC. – Ensino Secundário.



PERCENTAGEM DE ABANDONO	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)			REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)				
	%	PUBL	PRIV	O	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS
Entre 0-10%	30,6%	35,5%	29,2%		58,0%	72,1%	30,2%	21,5%	11,7%
Entre 11-20%	7,9%	6,6%	8,6%		10,4%	4,7%	7,5%	6,0%	9,2%
Entre 21-30%	2,9%	3,4%	2,6%	8,3%	5,3%	5,0%	3,2%	1,4%	17,5%
Entre 31-40%	2,3%	3,1%	2,1%		0,9%	0,9%	6,6%	2,2%	4,2%
Mais de 40%	8,5%	7,0%	9,3%	8,3%	12,4%	2,8%	10,1%	8,7%	
Não sei/não me lembro	47,8%	44,3%	48,3%	83,3%	13,0%	14,4%	42,4%	60,2%	57,5%

PERCENTAGEM DE ABANDONO	NÍVEL				DÉCADA (MÉDIA)					
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
Entre 0-10%	25,6%	32,1%	23,1%	41,4%	16,7%	27,5%	32,3%	30,5%	31,5%	100,0%
Entre 11-20%	10,3%	7,6%	7,8%	5,8%		6,3%	5,7%	8,0%	14,4%	
Entre 21-30%	2,6%	1,8%	2,8%	4,5%	4,2%	6,5%	1,0%	2,4%	5,0%	
Entre 31-40%	1,3%	1,8%	3,6%	2,7%			2,0%	4,1%	1,4%	
Mais de 40%		2,7%	19,6%	11,6%	20,8%	7,9%	7,0%	9,6%	8,6%	
Não sei/não me lembro	60,3%	54,0%	43,1%	33,9%	58,3%	51,9%	52,1%	45,4%	39,2%	



Uma vez que cerca de metade dos participantes não se lembrava da prevalência do abandono, recalcularam-se as percentagens considerando apenas os valores dos professores que responderam, de modo a ser possível comparar os dados das diversas variáveis com uma maior clareza. Os dados encontram-se apresentados na Tabela 111 (p. 424) e na Tabela 112 (p. 425).

Observando a Tabela 111 (p. 424) podemos verificar que, em quase todas as variáveis, predominou a seleção da percentagem mais baixa de abandono na época em que estudaram (entre 0% e 10%). Os dados sugerem que a percentagem de abandono seria maior nas escolas privadas. Nos regimes de frequência, salienta-se que a maioria dos participantes que frequentaram o ensino profissional indicaram a percentagem mais baixa (84,3%).

Analisando os resultados por níveis (Tabela 112, p. 425) parece haver uma maior percentagem de alunos que desistiam no 3º ciclo. No 1º ciclo nenhum dos participantes indicou que mais de 40% dos alunos

desistia do ensino especializado de música. No Ensino Secundário, apesar de 62,7% dos professores indicar que só desistiam entre 0 e 10% dos colegas, 21,7% dos professores referiram que mais de 31% de colegas desistiram do ensino especializado de música na época em que estudaram.

Através das respostas dos participantes foi calculada uma estimativa da taxa de abandono, que se encontra apresentada na Tabela 113 (p. 426)[356]. Observando a média da percentagem de abandono por nível na época em que os participantes estudaram podemos constatar que, de acordo com a perceção dos professores, o abandono seria superior nas escolas públicas no 1º ciclo e no 2º ciclo e nas privadas no 3º ciclo e no Ensino Secundário. Em todos os regimes haveria uma maior percentagem de desistência no 3º ciclo, à exceção do regime integrado dos cursos profissionais. A prevalência do abandono no 3º ciclo é visível em todas as décadas à exceção da década de 2010. No Ensino Secundário a desistência seria superior no regime supletivo, depois no regime articulado e mais baixa no regime integrado e no regime integrado dos cursos profissionais.

De acordo com esta análise, e observando a média estimada das taxas de abandono, haveria um maior abandono no 3º ciclo, o abandono seria superior nas escolas privadas e o regime com menos desistências seria o regime integrado dos cursos profissionais, seguido pelo regime integrado, supletivo e, por fim, pelo regime articulado. Parece haver uma tendência geral para a descida do abandono com o passar das décadas (apesar da maior taxa de abandono da década de 2000, relativamente à década anterior).

[356] No cálculo desta estimativa consideraram-se os valores 5% (entre 0-10%), 15% (entre 11%-20%), 25% (entre 21%-30%), 35% (entre 31%-40%) e 45% (mais de 40%).

Tabela 111 Percentagem de abandono do EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (sem contabilizar os participantes que não responderam) - média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desistiu durante ou no final dos quatro níveis[357]

PERCENT. DE ABANDONO	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)			REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)					NÍVEL				DÉCADA (MÉDIA)					
	%	PUBL	PRIV	Outras	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
Entre 0-10%	59,4%	64,1%	56,9%		66,7%	84,3%	52,8%	57,1%	25,8%	64,5%	69,9%	40,6%	62,7%	51,1%	57,0%	68,6%	57,1%	51,8%	100,0%
Entre 11-20%	16,2%	11,8%	19,2%		12,1%	5,4%	13,0%	16,6%	21,7%	25,8%	16,5%	13,8%	8,8%		12,9%	13,4%	15,6%	26,0%	
Entre 21-30%	5,5%	6,1%	5,1%	50,0%	6,2%	5,9%	5,0%	3,1%	47,5%	6,5%	3,9%	5,0%	6,7%	11,1%	13,8%	1,7%	4,1%	7,5%	
Entre 31-40%	4,4%	5,7%	3,4%		1,0%	1,1%	12,4%	5,0%	5,0%	3,2%	3,9%	6,3%	4,1%			3,3%	8,0%	2,2%	
Mais de 40%	14,5%	12,3%	15,4%	50,0%	14,0%	3,3%	16,8%	18,3%			5,8%	34,4%	17,6%	37,8%	16,4%	13,0%	15,2%	12,5%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[357] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; Outras – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou.

Tabela 112 Percentagem de abandono do EAE de música durante ou no final dos quatro níveis na época em que os participantes da Fase 4 estudaram (sem contabilizar os participantes que não responderam) [358]

NÍVEL	PERCENTAGEM DE ABANDONO	TOTAL		NATUREZA			REGIME DE FREQUÊNCIA					DÉCADA					
		n	%	PUBL	PRIV	Outras	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
1º CICLO		N=31		N=12	N=19		N=12		N=3	N=13	N=3		N=5	N=9	N=10	N=7	
	Entre 0-10%	20	64,5%	75,0%	57,9%		66,7%		66,7%	69,2%	33,3%		60,0%	77,8%	70,0%	42,9%	
	Entre 11-20%	8	25,8%	8,3%	36,8%		16,7%			30,8%	66,7%			22,2%	20,0%	57,1%	
	Entre 21-30%	2	6,5%	8,3%	5,3%		16,7%						40,0%				
	Entre 31-40%	1	3,2%	8,3%					33,3%						10,0%		
2º CICLO		N=103		N=40	N=63		N=25		N=35	N=42	N=1	N=2	N=14	N=28	N=41	N=18	
	Entre 0-10%	72	69,9%	72,5%	68,3%		76,0%		57,1%	78,6%		100,0%	78,6%	75,0%	61,0%	72,2%	
	Entre 11-20%	17	16,5%	12,5%	19,0%		16,0%		25,7%	9,5%			7,1%	17,9%	19,5%	16,7%	
	Entre 21-30%	4	3,9%	2,5%	4,8%		4,0%			4,8%	100,0%				7,3%	5,6%	
	Entre 31-40%	4	3,9%	7,5%	1,6%				5,7%	4,8%					7,3%	5,6%	
	Mais de 40%	6	5,8%	5,0%	6,3%		4,0%		11,4%	2,4%			14,3%	7,1%	4,9%		
3º CICLO		N=160		N=52	N=107	N=1	N=25	N=27	N=40	N=66	N=2	N=5	N=17	N=52	N=59	N=26	N=1
	Entre 0-10%	65	40,6%	44,2%	39,3%		32,0%	92,6%	25,0%	31,8%	50,0%	20,0%	29,4%	51,9%	39,0%	30,8%	100,0%
	Entre 11-20%	22	13,8%	13,5%	14,0%		12,0%		20,0%	16,7%			29,4%	5,8%	11,9%	26,9%	
	Entre 21-30%	8	5,0%	3,8%	5,6%		4,0%	7,4%	7,5%	1,5%	50,0%			3,8%	5,1%	11,5%	
	Entre 31-40%	10	6,3%	3,8%	7,5%		4,0%		7,5%	9,1%				5,8%	11,9%	0,0%	
	Mais de 40%	55	34,4%	34,6%	33,6%	100,0%	48,0%		40,0%	40,9%		80,0%	41,2%	32,7%	32,2%	30,8%	
ENSINO SECUNDÁRIO		N=193		N=62	N=130	N=1	N=26	N=46	N=32	N=84	N=5	N=3	N=30	N=66	N=73	N=31	N=1
	Entre 0-10%	121	62,7%	64,5%	62,3%		92,3%	76,1%	62,5%	48,8%	20,0%	33,3%	60,0%	69,7%	58,3%	61,3%	100,0%
	Entre 11-20%	17	8,8%	12,9%	6,9%		3,8%	10,9%	6,3%	9,5%	20,0%		15,0%	7,6%	11,1%	3,2%	
	Entre 21-30%	13	6,7%	9,7%	4,6%	100,0%		4,3%	12,5%	6,0%	40,0%	33,3%	15,0%	3,0%	4,2%	12,9%	
	Entre 31-40%	8	4,1%	3,2%	4,6%			2,2%	3,1%	6,0%	20,0%			7,6%	2,8%	3,2%	
	Mais de 40%	34	17,6%	9,7%	21,5%		3,8%	6,5%	15,6%	29,8%		33,3%	10,0%	12,1%	23,6%	19,4%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[358] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; Outras – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou.

Tabela 113 Estimativa da taxa de abandono no EAE de música na época em que os participantes da Fase 4 estudaram[359]

	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)			REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)					DÉCADA (MÉDIA)					
	%	PUBL	PRIV	Outras	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
1° ciclo	9,8%	10,0%	9,7%		10,0%		15,0%	8,1%	11,7%		13,0%	7,2%	10,0%	10,7%	
2° ciclo	10,9%	11,0%	10,9%		9,0%		13,9%	9,3%	25,0%	5,0%	11,4%	9,6%	12,6%	9,4%	
3° ciclo	23,0%	22,1%	23,2%	45,0%	27,4%	6,5%	26,8%	26,1%	15,0%	37,0%	24,4%	21,2%	23,6%	1,4%	5,0%
Ensino Secundário	15,5%	13,1%	16,6%	25,0%	6,9%	10,2%	15,3%	20,8%	21,0%	25,0%	13,5%	13,5%	17,2%	16,6%	5,0%
MÉDIA	14,8%	14,0%	15,1%	35,0%	13,3%	8,3%	17,7%	16,1%	18,2%	22,3%	15,6%	12,9%	15,9%	9,5%	5,0%

[359] Na Tabela: PUBL – Escolas públicas; PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; Outras – Outras escolas; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe o regime que frequentou.

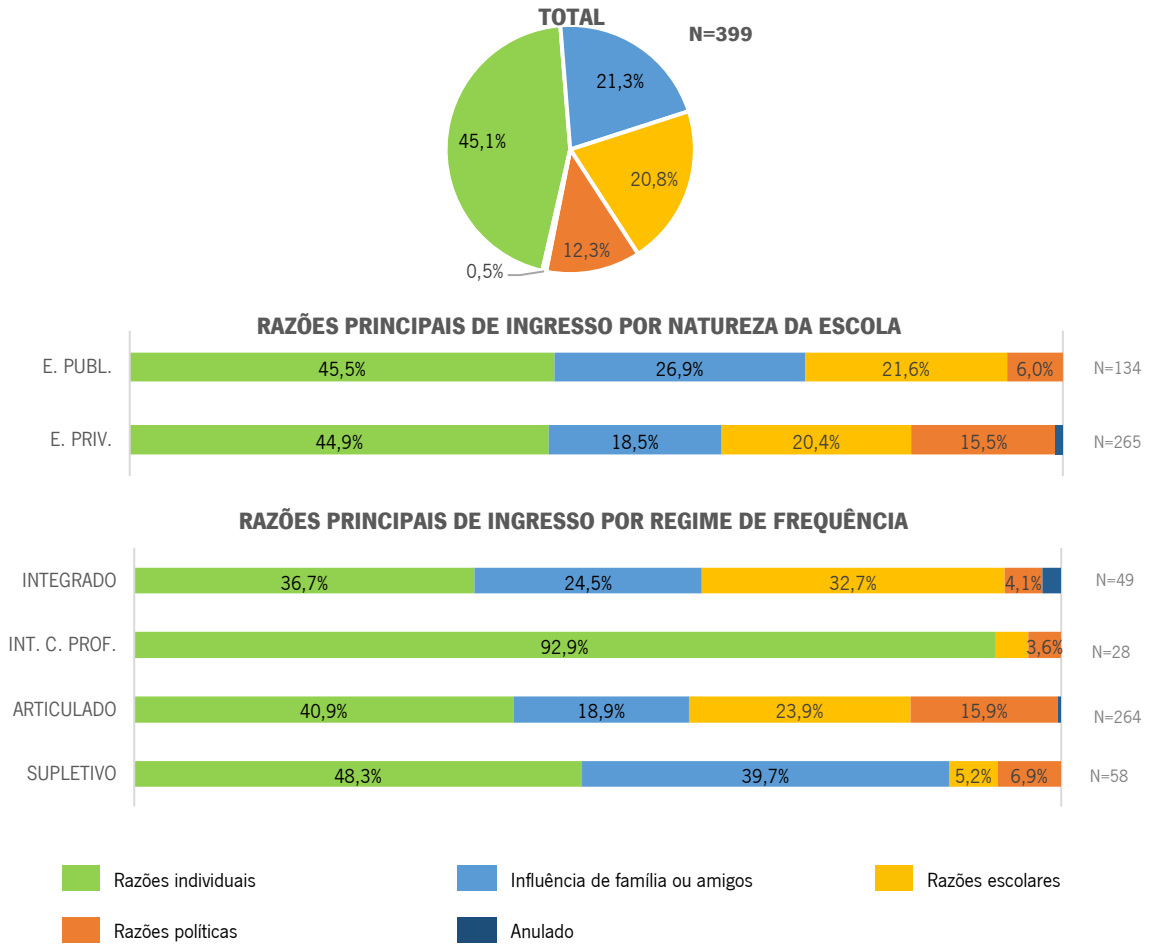
4.2. Experiência dos participantes da Fase 4 enquanto professores do ensino especializado de música em Portugal

Na segunda secção do questionário, os participantes foram inquiridos sobre a sua experiência enquanto professores de música em Portugal (razões principais de ingresso, de permanência e de abandono dos seus alunos e percentagem de abandono atualmente).

4.2.1. Razões principais de ingresso dos alunos dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música

As razões de ingresso dos alunos no ensino especializado de música atualmente, segundo a perceção dos participantes, estão apresentadas na Figura 51 (razões, p.427) e na Tabela 114 (razões e exemplos específicos, p. 428).

Figura 51 Razões principais de ingresso dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música[360]



[360] Na Figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais.

Tabela 114 Razões principais de ingresso dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos) [361]

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=399		N=134	N=265	N=49	N=28	N=264	N=58
RAZÕES INDIVIDUAIS	180	45,1%	45,5%	44,9%	36,7%	92,9%	40,9%	48,3%
Querem estudar música	54	13,5%	13,4%	13,6%	18,4%	57,1%	8,3%	12,1%
O: Querem continuar a estudar música	1	0,3%		0,4%				1,7%
Querem aprender a tocar um instrumento	97	24,3%	20,9%	26,0%	8,2%	3,6%	28,8%	27,6%
O: Querem aprender a cantar	1	0,3%		0,4%				1,7%
Já sabem que querem ser músicos	10	2,5%	3,7%	1,9%	2,0%	25,0%	0,8%	
Querem ter uma boa formação	13	3,3%	6,0%	1,9%	6,1%	7,1%	1,9%	5,2%
A música diverte-os	4	1,0%	1,5%	0,8%	2,0%		1,1%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	85	21,3%	26,9%	18,5%	24,5%		18,9%	39,7%
Influência de família	73	18,3%	23,9%	15,5%	24,5%		15,5%	34,5%
São obrigado(a)s pela família	7	1,8%	2,2%	1,5%	0,0%		1,9%	3,4%
Influência de amigo(s)	5	1,3%	0,7%	1,5%	0,0%		1,5%	1,7%
RAZÕES ESCOLARES	83	20,8%	21,6%	20,4%	32,7%	3,6%	23,9%	5,2%
A escola é muito boa	6	1,5%	3,7%	0,4%	6,1%		1,1%	
A escola oferece o regime integrado	13	3,3%	7,5%	1,1%	22,4%	3,6%	0,0%	1,7%
A escola oferece o regime articulado	54	13,5%	7,5%	16,6%	2,0%		19,7%	1,7%
A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música	7	1,8%	2,2%	1,5%			2,3%	1,7%
O: Pertencer a uma turma melhor (melhores resultados, menos alunos, ou melhores horários)	3	0,8%	0,7%	0,8%	2,0%		0,8%	
RAZÕES POLÍTICAS	49	12,3%	6,0%	15,5%	4,1%	3,6%	15,9%	6,9%
Podem estudar música de graça	49	12,3%	6,0%	15,5%	4,1%	3,6%	15,9%	6,9%
ANULADO – RESPONDEU MAIS DO QUE UMA RAZÃO	2	0,5%		0,8%	2,0%		0,4%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Podemos observar na Figura 51 (p. 427) que a maioria dos alunos dos participantes ingressa por razões individuais (45,1%). Uma menor percentagem ingressa por influência de família ou de amigos (21,3%), por razões escolares (20,8%) ou por razões políticas (12,3%). Nas escolas públicas há uma maior percentagem de alunos que ingressa por influência da família ou de amigos (26,9%), em comparação com as escolas privadas (18,5%). Pelo contrário, nas escolas privadas há mais alunos que ingressam por razões políticas (15,5%) em comparação com as escolas públicas (6,0%). No que respeita aos regimes de frequência, destaca-se que não foi mencionada a influência de família ou de amigos no regime integrado dos cursos profissionais, por oposição ao regime supletivo - 39,7% dos participantes mencionaram que os alunos deste regime ingressam por este motivo. Nos regimes integrado e articulado as razões escolares sobrepõem-se às razões familiares.

Analisando com um maior detalhe, podemos observar na Tabela 114 (p. 428) que os professores indicaram que as principais razões de ingresso dos seus alunos no ensino especializado de música são

[361] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

o facto de quererem aprender a tocar um instrumento (24,3%) – opção mais selecionada por professores das escolas privadas (26,0%) e do regime articulado (28,8%) -; por influência de família (18,3%) – opção mais selecionada por professores das escolas públicas (23,9%), do regime integrado (24,5%) e do regime supletivo (34,5%) - ; por quererem estudar música (13,5%) – opção mais selecionada por professores do regime integrado dos cursos profissionais (57,1%); ou pelo facto da escola oferecer regime articulado (13,5%) – opção que, a par de poderem estudar música de graça, se destacou nas escolas privadas em comparação com as escolas públicas. Houve também uma grande percentagem de professores que indicou que os alunos do regime integrado dos cursos profissionais ingressaram porque já sabiam que queriam ser músicos (25,0%).

Acrescenta-se que, a partir das respostas abertas, incluíram-se os seguintes motivos: querem continuar a estudar música (alunos que já tocavam numa banda - Professor_295); querem aprender a cantar ("querem aperfeiçoar os dotes vocais e 'aprender' a cantar" – Professor_135) e querem pertencer a uma turma melhor – por ter um menor número de alunos (Professor_165), por ter melhor resultados (Professor_81), ou por ter um horário privilegiado (Professor_281).

Nenhum dos participantes selecionou as opções "Já têm um instrumento em casa", "A escola oferece o regime supletivo", "A escola oferece o curso que procuram", "Influência de professores" e "A escola está perto de casa" como razões principais de ingresso dos seus alunos no ensino especializado de música em Portugal. Pelo contrário, dois participantes indicaram que consideravam todas as razões apresentadas como válidas (respostas anuladas).

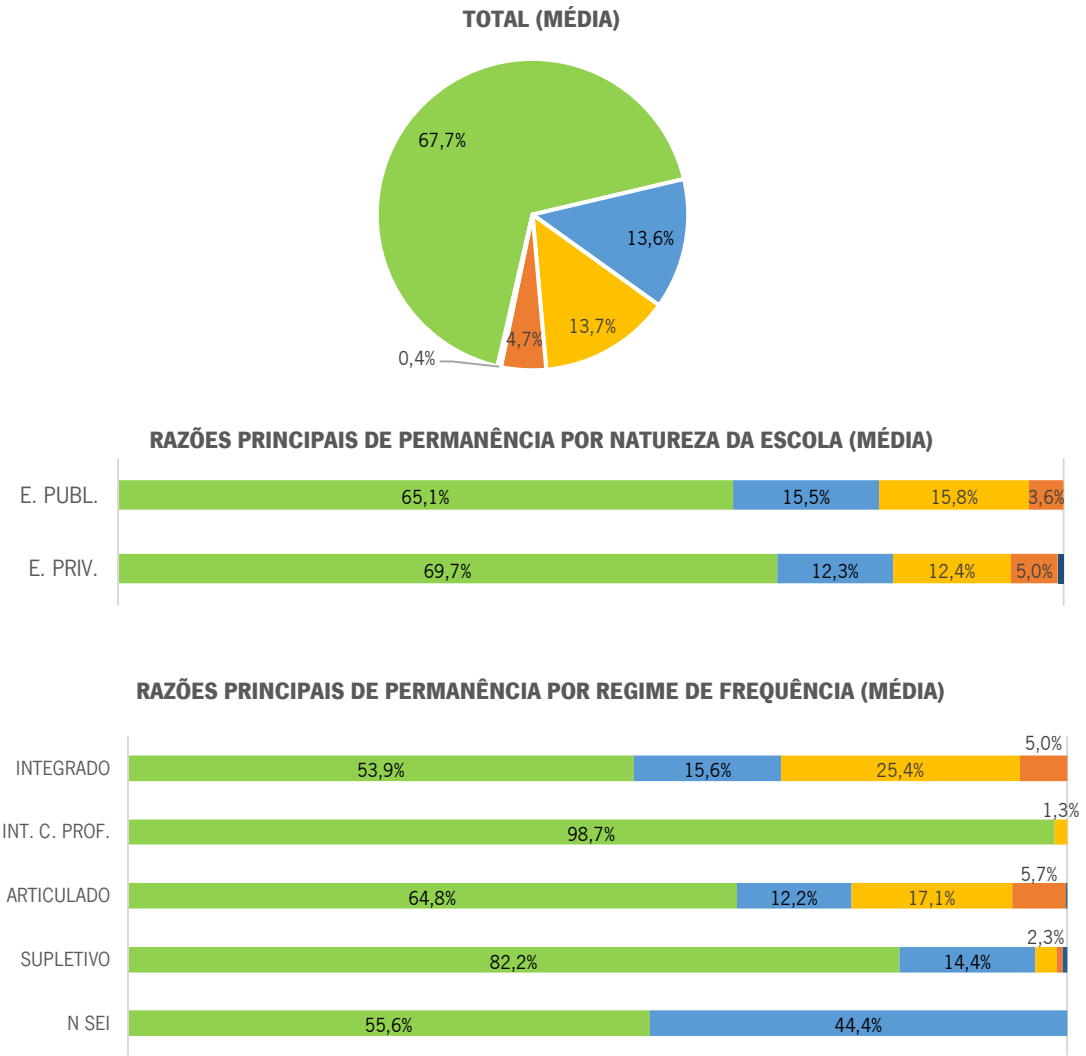
4.2.2. Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música

Com vista a uma análise geral das razões de permanência calculou-se a média das repostas que os participantes deram aos quatro níveis (são exceções o regime integrado dos cursos profissionais, no qual a média considerou apenas o 3º ciclo e o Ensino Secundário e a coluna "Não sei", correspondente aos participantes que não se lembravam do regime de frequência que frequentaram, que apenas considera as respostas do 1º ciclo).

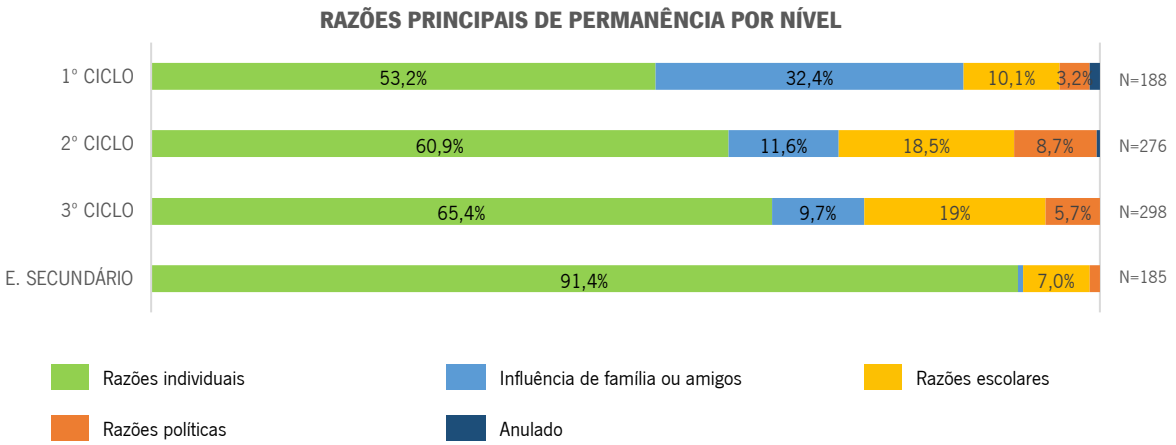
Analisando as principais razões de permanência dos alunos dos participantes podemos constatar na Figura 52 (p. 430) que predominam as razões individuais (67,7%), e que há um equilíbrio entre as razões escolares (13,7%) e a influência da família e de amigos (13,6%) enquanto motivos de permanência. Na

análise dos dados por variáveis destaca-se uma maior percentagem de razões de permanência escolares nas escolas públicas (15,5%) em comparação com as escolas privadas (12,3%). No regime integrado dos cursos profissionais destaca-se que não foi selecionada a influência de família ou de amigos e que as razões individuais foram escolhidas pela maioria dos participantes (98,7%). Na análise por nível verifica-se que, até ao 5°grau/9° ano, vão crescendo as razões individuais e escolares e decrescendo a influência de família e de amigos na permanência dos alunos no ensino especializado de música.

Figura 52 **Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música – média das respostas dos participantes relativas às razões de permanência nos quatro níveis**[362]



[362] Na Figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; N SEI – Não sei; E. SECUNDÁRIO – Ensino Secundário.



De uma forma mais específica, podemos ver na Tabela 115 (p. 432) que, nas razões de permanência individuais, predomina o facto dos alunos quererem estudar música (opção mais selecionada nas duas naturezas de escolas, no regime integrado dos cursos profissionais, no regime supletivo, no 3º ciclo e no Ensino Secundário), e o facto dos alunos quererem aprender a tocar um instrumento (razão mais escolhida no 2º ciclo e empatando com a primeira opção no regime articulado). A influência de família predominou no 1º ciclo e a oferta do regime integrado, neste mesmo regime. Salienta-se que a segunda opção mais selecionada no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário foi "Já sabem que querem ser músicos", razão pouco escolhida no regime supletivo (1,6%). No caso do regime articulado a segunda razão mais escolhida foi a oferta desse regime (12,5%). "Querem ter uma boa formação" também foi assinalada por vários participantes destacando-se como razão de permanência no regime integrado (10,4%), no regime integrado dos cursos profissionais (12,6%), no regime supletivo (16,3%) e no Ensino Secundário (13,0%).

Em "influência de família ou de amigos" salienta-se a influência de família em todas as variáveis, à exceção do regime integrado dos cursos profissionais e do Ensino Secundário. Nas razões escolares distingue-se a influência dos regimes enquanto razões de permanência: a oferta do regime articulado particularmente no 2º e 3º ciclos e do regime integrado particularmente nas escolas públicas. Nas razões políticas salienta-se o facto de os alunos poderem estudar música de graça, principalmente nos regimes integrado e articulado.

Tabela 115 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos) – média das respostas dos participantes relativas às razões de permanência nos quatro níveis [363]

PRINCIPAL RAZÃO DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)		REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)					NÍVEL			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
RAZÕES INDIVIDUAIS	67,7%	65,1%	69,7%	53,9%	98,7%	64,8%	82,2%	55,6%	53,2%	60,9%	65,4%	91,4%
Querem estudar música	23,0%	23,2%	22,9%	17,6%	47,4%	19,6%	31,6%		11,7%	18,1%	24,5%	37,8%
O: Querem continuar a estudar música	0,1%		0,1%			0,1%				0,4%		
Querem aprender a tocar um instrumento	20,4%	19,7%	21,0%	10,3%	6,3%	19,6%	24,1%	22,2%	26,1%	31,2%	18,8%	5,4%
Já sabem que querem ser músicos	7,1%	7,8%	6,7%	13,8%	23,4%	11,2%	1,6%				2,3%	25,9%
O: Estão indecisos em relação à futura profissão	0,1%		0,2%				0,3%					0,5%
Querem ter uma boa formação	7,2%	6,1%	7,9%	10,4%	12,6%	3,4%	16,3%		4,8%	3,6%	7,4%	13,0%
A música diverte-os	4,0%	2,8%	4,8%			3,7%	3,9%	33,3%	9,6%	1,8%	2,0%	2,7%
Têm um bom desempenho	2,4%	3,0%	2,1%		1,3%	2,8%	0,9%		0,5%	2,2%	4,0%	2,7%
Sentem-se integrados	3,4%	2,5%	3,9%	1,8%	7,6%	4,3%	3,5%		0,5%	3,6%	6,4%	3,2%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	13,6%	15,5%	12,3%	15,6%		12,2%	14,4%	44,4%	32,4%	11,6%	9,7%	0,5%
Influência de família	11,1%	13,4%	9,6%	13,6%		9,1%	10,1%	33,3%	30,3%	7,6%	6,4%	
São obrigados pela família	1,0%	1,8%	0,5%	1,4%		1,2%	0,2%		1,1%	1,4%	1,3%	
Já têm um instrumento em casa	0,4%	0,3%	0,5%	0,7%		0,2%	1,6%			0,4%	0,7%	0,5%
Influência de amigo(s)	1,1%	0	1,7%			1,7%	2,5%	11,1%	1,1%	2,2%	1,3%	
RAZÕES ESCOLARES	13,7%	15,8%	12,4%	25,4%	1,3%	17,1%	2,3%		10,1%	18,5%	19,1%	7,0%
A escola é muito boa	1,3%	3,0%	0,4%	6,8%		0,8%	0,2%		2,7%	1,4%	1,0%	
A escola oferece o curso	0,3%		0,5%			0,8%			0,5%	0,4%	0,3%	
A escola oferece o regime integrado	2,4%	5,0%	1,1%	18,6%		0,1%			2,1%	2,9%	4,0%	0,5%
A escola oferece o regime articulado	7,0%	5,7%	7,7%			12,5%			3,2%	11,6%	11,1%	2,2%
A escola oferece o regime supletivo	0,3%	0,4%	0,2%				0,7%					1,1%
A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música	0,5%	0,3%	0,5%			0,4%	0,2%		0,5%	0,7%	0,7%	
Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	0,4%	0,4%	0,4%			0,1%	0,6%		0,5%	0,4%		0,5%
Influência de professores	0,7%	0,0%	1,0%			1,0%	0,3%			0,4%	1,3%	1,1%
Gostam dos professores	0,9%	1,1%	0,7%		1,3%	1,4%	0,2%		0,5%	0,7%	0,7%	1,6%
RAZÕES POLÍTICAS	4,7%	3,6%	5,0%	5,0%		5,7%	0,7%		3,2%	8,7%	5,7%	1,1%
Podem estudar música de graça	4,4%	3,0%	4,9%	3,2%		5,6%	0,7%		3,2%	8,3%	5,4%	0,5%
A escola está perto de casa	0,3%	0,7%	0,1%	1,8%		0,1%	0,0%			0,4%	0,3%	0,5%
ANULADO – RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	0,4%		0,6%			0,1%	0,5%		1,1%	0,4%		

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[363] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

Analisando os dados com mais detalhe por ciclo, podemos verificar na Tabela 116 (p. 434) que no 1º ciclo predomina a "Influência de família" (30,3%), exceto nas escolas privadas e no regime articulado nos quais prepondera a razão de permanência "Querem aprender a tocar um instrumento". No 2º ciclo (Tabela 117, p. 434) predomina a razão de permanência "Querem aprender a tocar um instrumento" (31,2%), exceto no regime integrado onde mais participantes selecionaram "Querem estudar música" (20,0%). Destaca-se também a oferta do regime articulado como a terceira opção mais escolhida nas escolas privadas, assim como "Podem estudar música de graça" como quarta opção mais escolhida. No 3º ciclo (Tabela 118, p. 435) preponderou a escolha das opções "Querem estudar música" (24,5%), "Querem aprender a tocar um instrumento" (18,8%) e "A escola oferece o regime articulado" (11,1%) como razões de permanência. No Ensino Secundário (Tabela 119, p. 435) predominam as razões de permanência "Querem estudar música" (37,8%), "Já sabem que querem ser músicos" (25,9%) e "Querem ter uma boa formação" (13,0%). Destaca-se que a opção "Podem estudar música de graça" foi selecionada por uma maior percentagem de participantes no 1º ciclo nas escolas públicas, em comparação com as escolas privadas. No entanto, no 2º e no 3º ciclo a tendência inverte-se, possivelmente devido à oferta do regime articulado.

A partir das respostas abertas acrescentaram-se os seguintes motivos: querem continuar a estudar música (Professor_36) e estão indecisos em relação à futura profissão (Professor_261).

Não foram selecionadas as seguintes opções enquanto razões de permanência no ensino especializado de música: "O curso é exigente", "Gostam do repertório que estudam na escola de música" e "Esta área ainda tem algum emprego".

No 1º ciclo foram anuladas as seguintes respostas, por apresentarem mais do que uma razão de permanência: "Aprender um instrumento, desenvolver competências de concentração e disciplina. Conseguir mais fácil acesso ao ensino articulado no 2º ciclo" (Professor_106) e "Todas as respostas válidas" (Professor_45). No 2º ciclo foi anulada a resposta "Todas as razões acima mencionadas" (Professor_143).

Tabela 116 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no 1º ciclo no EAE de música (razões e exemplos) [364]

PRINCIPAL RAZÃO DE PERMANÊNCIA (1º CICLO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	ART	SUPL	NS
	N=188		N=79	N=82	N=22	N=47	N=110	N=9
RAZÕES INDIVIDUAIS	100	53,2%	41,8%	61,5%	31,8%	51,1%	58,2%	55,6%
Querem estudar música	22	11,7%	13,9%	10,1%	4,5%	12,8%	13,6%	
Querem aprender a tocar um instrumento	49	26,1%	19,0%	31,2%	9,1%	27,7%	29,1%	22,2%
Querem ter uma boa formação	9	4,8%	2,5%	6,4%	18,2%		4,5%	
A música diverte-os	18	9,6%	6,3%	11,9%		8,5%	10,0%	33,3%
Têm um bom desempenho	1	0,5%		0,9%			0,9%	
Sentem-se integrados	1	0,5%		0,9%		2,1%		
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	61	32,4%	39,2%	27,5%	31,8%	27,7%	33,6%	44,4%
Influência de família	57	30,3%	36,7%	25,7%	31,8%	23,4%	32,7%	33,3%
São obrigados pela família	2	1,1%	2,5%			2,1%	0,9%	
Influência de amigo(s)	2	1,1%		1,8%		2,1%		11,1%
RAZÕES ESCOLARES	19	10,1%	13,9%	7,3%	31,8%	17,0%	3,6%	
A escola é muito boa	5	2,7%	5,1%	0,9%	13,6%	2,1%	0,9%	
A escola oferece o curso	1	0,5%		0,9%		2,1%		
A escola oferece o regime integrado	4	2,1%	3,8%	0,9%	18,2%			
A escola oferece o regime articulado	6	3,2%	2,5%	3,7%		12,8%		
A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música	1	0,5%	1,3%				0,9%	
Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	1	0,5%		0,9%			0,9%	
Gostam dos professores	1	0,5%	1,3%				0,9%	
RAZÕES POLÍTICAS	6	3,2%	5,1%	1,8%	4,5%	4,3%	2,7%	
Podem estudar música de graça	6	3,2%	5,1%	1,8%	4,5%	4,3%	2,7%	
ANULADO - RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	2	1,1%		1,8%			1,8%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Tabela 117 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no 2º ciclo no EAE de música (razões e exemplos)

PRINCIPAL RAZÃO DE PERMANÊNCIA (2º CICLO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA		
	n	%	PUBL	PRIV	INT	ART	SUPL
	N=276		N=87	N=189	N=35	N=215	N=26
RAZÕES INDIVIDUAIS	168	60,9%	60,9%	60,8%	42,9%	60,0%	92,3%
Querem estudar música	50	18,1%	23,0%	15,9%	20,0%	16,7%	26,9%
O: Querem continuar a estudar música	1	0,4%		0,5%		0,5%	
Querem aprender a tocar um instrumento	86	31,2%	31,0%	31,2%	17,1%	30,2%	57,7%
Querem ter uma boa formação	10	3,6%	2,3%	4,2%	5,7%	3,7%	
A música diverte-os	5	1,8%	2,3%	1,6%		2,3%	
Têm um bom desempenho	6	2,2%		3,2%		2,8%	
Sentem-se integrados	10	3,6%	2,3%	4,2%		3,7%	7,7%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	32	11,6%	14,9%	10,1%	22,9%	10,2%	7,7%
Influência de família	21	7,6%	11,5%	5,8%	17,1%	6,0%	7,7%
São obrigados pela família	4	1,4%	3,4%	0,5%	5,7%	0,9%	
Já têm um instrumento em casa	1	0,4%		0,5%		0,5%	
Influência de amigo(s)	6	2,2%		3,2%		2,8%	
RAZÕES ESCOLARES	51	18,5%	19,5%	18,0%	28,6%	19,1%	
A escola é muito boa	4	1,4%	3,4%	0,5%	5,7%	0,9%	
A escola oferece o curso	1	0,4%		0,5%		0,5%	
A escola oferece o regime integrado	8	2,9%	5,7%	1,6%	22,9%		
A escola oferece o regime articulado	32	11,6%	10,3%	12,2%		14,9%	
A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música	2	0,7%		1,1%		0,9%	
Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	1	0,4%		0,5%		0,5%	
Influência de professores	1	0,4%		0,5%		0,5%	
Gostam dos professores	2	0,7%		1,1%		0,9%	
RAZÕES POLÍTICAS	24	8,7%	4,6%	10,6%	5,7%	10,2%	
Podem estudar música de graça	23	8,3%	4,6%	10,1%	5,7%	9,8%	
A escola está perto de casa	1	0,4%		0,5%		0,5%	
ANULADO - RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	1	0,4%		0,5%		0,5%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[364] Nas Tabelas: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe que regime os alunos frequentam.

Tabela 118 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no 3º ciclo no EAE de música (razões e exemplos) [365]

PRINCIPAL RAZÃO DE PERMANÊNCIA (3º CICLO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=298		N=91	N=207	N=38	N=10	N=230	N=20
RAZÕES INDIVIDUAIS	195	65,4%	67,0%	64,7%	50,0%	100,0%	63,9%	85,0%
Querem estudar música	73	24,5%	27,5%	23,2%	18,4%	50,0%	23,5%	40,0%
Querem aprender a tocar um instrumento	56	18,8%	17,6%	19,3%	10,5%	10,0%	18,7%	
Já sabem que querem ser músicos	7	2,3%	1,1%	2,9%	5,3%	10,0%	1,7%	5,0%
Querem ter uma boa formação	22	7,4%	9,9%	6,3%	13,2%	20,0%	6,1%	35,0%
A música diverte-os	6	2,0%	1,1%	2,4%			2,2%	
Têm um bom desempenho	12	4,0%	5,5%	3,4%			4,3%	
Sentem-se integrados	19	6,4%	4,4%	7,2%	2,6%	10,0%	7,4%	5,0%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	29	9,7%	7,7%	10,6%	7,9%		10,9%	15,0%
Influência de família	19	6,4%	5,5%	6,8%	5,3%		7,0%	
São obrigados pela família	4	1,3%	1,1%	1,4%			1,7%	
Já têm um instrumento em casa	2	0,7%	1,1%	0,5%	2,6%		0,4%	5,0%
Influência de amigo(s)	4	1,3%		1,9%			1,7%	10,0%
RAZÕES ESCOLARES	57	19,1%	22,0%	17,9%	36,8%		18,7%	
A escola é muito boa	3	1,0%	3,3%		7,9%			
A escola oferece o curso	1	0,3%		0,5%			0,4%	
A escola oferece o regime integrado	12	4,0%	8,8%	1,9%	28,9%		0,4%	
A escola oferece o regime articulado	33	11,1%	9,9%	11,6%			14,3%	
A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música	2	0,7%		1,0%			0,9%	
Influência de professores	4	1,3%		1,9%			1,7%	
Gostam dos professores	2	0,7%		1,0%			0,9%	
RAZÕES POLÍTICAS	17	5,7%	3,3%	6,8%	5,3%		6,5%	
Podem estudar música de graça	16	5,4%	2,2%	6,8%	2,6%		6,5%	
A escola está perto de casa	1	0,3%	1,1%		2,6%			

Tabela 119 Razões principais de permanência dos alunos dos participantes da Fase 4 no Ensino Secundário no EAE de música (razões e exemplos)

PRINCIPAL RAZÃO DE PERMANÊNCIA (ENSINO SECUNDÁRIO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=185		N=63	N=122	N=22	N=38	N=51	N=74
RAZÕES INDIVIDUAIS	169	91,4%	90,5%	91,8%	90,9%	97,4%	84,3%	93,2%
Querem estudar música	70	37,8%	28,6%	42,6%	27,3%	44,7%	25,5%	45,9%
Querem aprender a tocar um instrumento	10	5,4%	11,1%	2,5%	4,5%	2,6%	2,0%	9,5%
Já sabem que querem ser músicos	48	25,9%	30,2%	23,8%	50,0%	36,8%	43,1%	1,4%
O: Estão indecisos em relação à futura profissão	1	0,5%		0,8%				1,4%
Querem ter uma boa formação	24	13,0%	9,5%	14,8%	4,5%	5,3%	3,9%	25,7%
A música diverte-os	5	2,7%	1,6%	3,3%			2,0%	5,4%
Têm um bom desempenho	5	2,7%	6,3%	0,8%		2,6%	3,9%	2,7%
Sentem-se integrados	6	3,2%	3,2%	3,3%	4,5%	5,3%	3,9%	1,4%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	1	0,5%		0,8%				1,4%
Já têm um instrumento em casa	1	0,5%		0,8%				1,4%
RAZÕES ESCOLARES	13	7,0%	7,9%	6,6%	4,5%	2,6%	13,7%	5,4%
A escola oferece o regime integrado	1	0,5%	1,6%		4,5%			
A escola oferece o regime articulado	4	2,2%		3,3%			7,8%	
A escola oferece o regime supletivo	2	1,1%	1,6%	0,8%				2,7%
Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	1	0,5%	1,6%					1,4%
Influência de professores	2	1,1%		1,6%			2,0%	1,4%
Gostam dos professores	3	1,6%	3,2%	0,8%		2,6%	3,9%	
RAZÕES POLÍTICAS	2	1,1%	1,6%	0,8%	4,5%		2,0%	
Podem estudar música de graça	1	0,5%		0,8%			2,0%	
A escola está perto de casa	1	0,5%	1,6%		4,5%			

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[365] Nas Tabelas: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo.

4.2.3. Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no ensino especializado de música

Com vista a uma análise geral das razões de abandono realizou-se a média das repostas que os participantes deram aos quatro níveis (são exceções o regime integrado dos cursos profissionais, no qual a média considerou apenas o 3º ciclo e o Ensino Secundário e a coluna "Não sei", correspondente aos participantes que não se lembravam o regime de frequência que frequentaram, que apenas considera as respostas do 1º ciclo).

As respostas foram organizadas pelos títulos "razões individuais", "influência de família ou de amigos", "razões escolares" e "razões políticas" e os dados encontram-se apresentados na Figura 53 (razões, p. 437) e na Tabela 120 (razões e exemplos, p. 439).

Podemos verificar na Figura 53 (p. 437) que os participantes indicaram que as razões de abandono atualmente são predominantemente individuais. Em segundo lugar, foram apontadas razões políticas (nas escolas públicas, nos regimes articulado e supletivo, no 3º ciclo e no Ensino Secundário), ou a influência de família ou amigos (nas escolas privadas, no 1º e no 2º ciclo).

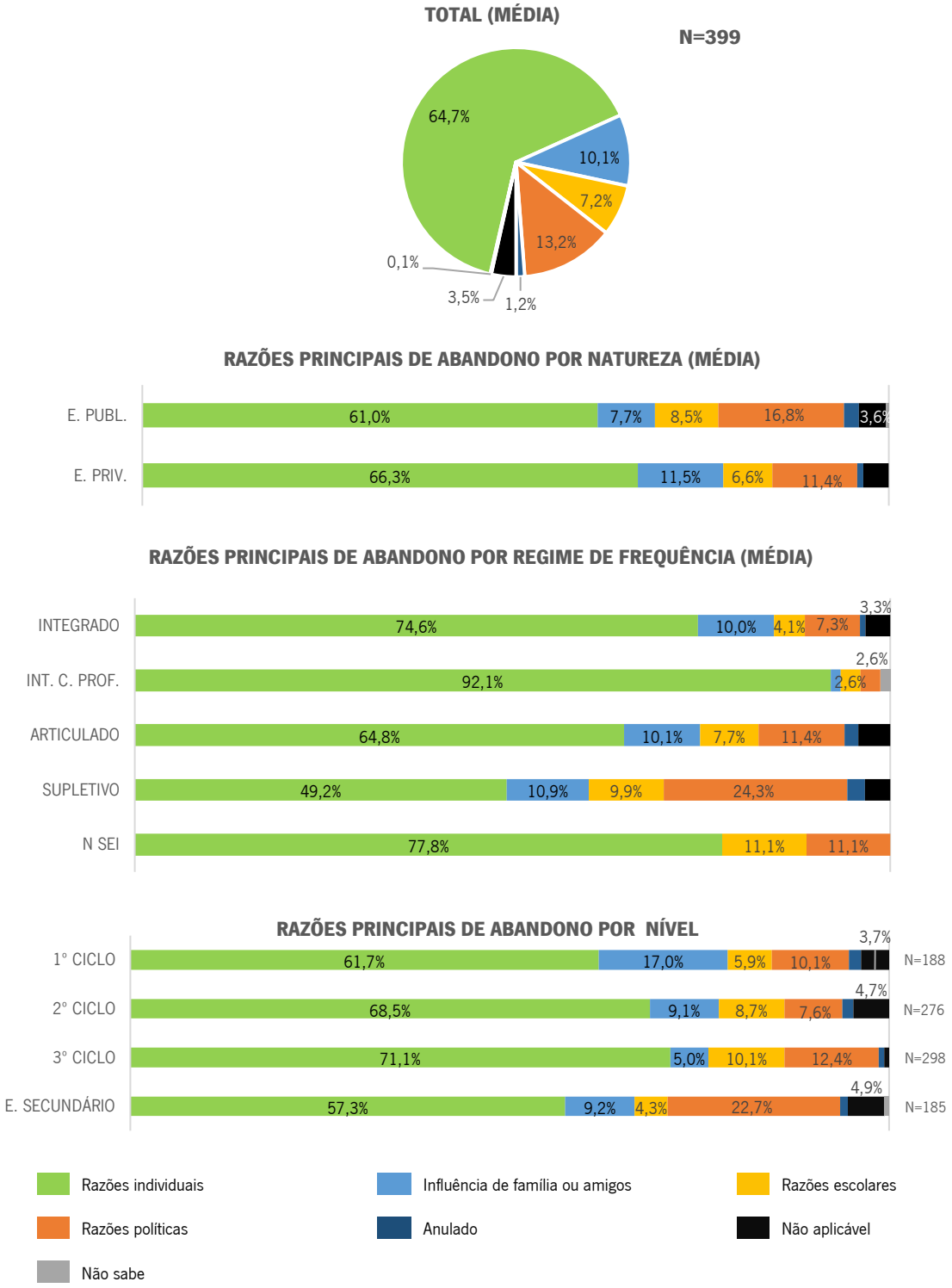
De uma forma mais precisa podemos verificar na Tabela 120 (p. 439) que as razões individuais mais selecionadas foram "Querem seguir outra área" (18,5%), "Não querem estudar música" (16,0%) e "Não têm bom desempenho" (12,7%). "Querem seguir outra área" predominou como causa de abandono nas escolas públicas (20,2%), nas escolas privadas (17,7%), no regime integrado dos cursos profissionais (35,5%) e no regime articulado (18,9%). No regime integrado, preponderou "Não querem estudar música" (29,9%) e no regime supletivo salientou-se o "Excesso de carga horária" (22,3%).

A segunda opção mais considerada foi "Não querem estudar música" nas duas naturezas de escolas e no regime articulado; "Não têm bom desempenho" no regime integrado dos cursos profissionais (23,2%) e "Querem seguir outra área" no regime integrado (26,7%) e no regime supletivo" (12,6%).

Nas razões políticas, salienta-se o excesso de carga horária (11,0%), mais selecionada nos regimes supletivo (22,3%) e articulado (10,2%), em comparação com os restantes regimes.

No caso da influência de família ou de amigos" destaca-se "Os encarregados de educação não os apoiam" (3,5%), particularmente no regime supletivo. Nas razões escolares, distingue-se a falta de gosto por algumas disciplinas (4,5%).

Figura 53 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música– média das respostas dos participantes relativas às razões de abandono nos quatro níveis [366]



[366] Na Figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; N SEI – Não Sei; E. SECUNDÁRIO – Ensino Secundário.

Analisando os resultados por níveis através da Tabela 120 (p. 439), da Tabela 121 (p. 441), da Tabela 122 (p. 442), da Tabela 123 (p. 443) e da Tabela 124 (p. 444) podemos constatar que as opções mais selecionadas foram "Não querem estudar música" no 1º ciclo e no 2º ciclo e "Querem seguir outra área" no 3º ciclo e no Ensino Secundário. "Não têm um bom desempenho" é a segunda opção mais considerada no 1º ciclo e no 2º ciclo, enquanto no 3º ciclo, a segunda opção mais escolhida foi "Não querem estudar música" e no Ensino Secundário "Excesso de carga horária".

Verifica-se que o excesso de carga horária aumenta com o avanço dos níveis como causa de abandono. À exceção do 1º ciclo, está mais presente no regime supletivo, chegando aos 40,5% no Ensino Secundário. Nas razões escolares verifica-se um aumento da percentagem de professores que selecionaram a razão "Não gostam de algumas disciplinas" até ao 5º grau/9º ano. Pelo contrário, a influência de família ou de amigos está mais presente no 1º ciclo. A razão "Os encarregados de educação não os apoiam" também perde força à medida que os níveis avançam.

Ressalva-se que, no que diz respeito às razões de abandono dos alunos dos participantes, os professores poderiam escolher a razão principal de entre possibilidades pré-definidas. No entanto, à semelhança de outras perguntas do inquérito, também tinham a possibilidade de acrescentar "Outras razões". No processo de análise algumas das "outras razões" especificadas pelos professores foram incluídas nos quatro grupos de razões pré-definidos. No 2º ciclo um dos participantes (Professor_252) referiu que a causa de abandono era a disciplina de Formação Musical (integrou-se em "Não gostam de algumas disciplinas"). O facto do estudo de música exigir trabalho, empenho (Professor_82) e o desinteresse por "áreas que obrigam ao trabalho regular" (Professor_ 290) foram exemplos de razões integradas em "Não querem estudar música". No 3º ciclo, um dos participantes especificou a carga horária no regime supletivo (Professor_317), tendo sido incluída em "Excesso de carga horária"; foram acrescentadas três respostas em "Querem seguir outra área", quer porque o curso de música não tem a disciplina de matemática (Professor_229), quer porque não lhes permite ter "outro tipo de disciplinas e exames de acesso" (Professor_299), ou porque querem dedicar-se às "disciplinas da escola regular" (Professor_261). O desinteresse por "áreas que obrigam ao trabalho regular" (Professor_ 290) foi incluído em "Não querem estudar música". Em "Não têm um bom desempenho" foi incluída a resposta "A falta de empenho começa a ser notória no 3° ciclo, acabam por tirar notas mais baixas e desistem ou saem por exclusão do ensino articulado por terem 2 níveis 2" (Professor_253). No Ensino Secundário foi integrada uma resposta em "Excesso de carga horária" e uma resposta em "O curso é caro" ("O curso supletivo é muito caro e não tem financiamento – Professor_143).

Tabela 120 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos) – média das respostas dos participantes relativas às razões de abandono nos quatro níveis[367]

PRINCIPAL RAZÃO DE ABANDONO	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)		REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)					NÍVEL			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
RAZÕES INDIVIDUAIS	64,7%	61,0%	66,3%	74,6%	92,1%	64,8%	49,2%	77,8%	61,7%	68,5%	71,1%	57,3%
Não querem estudar música	16,0%	16,3%	15,7%	29,9%	15,3%	14,7%	7,7%	33,3%	22,3%	19,2%	14,4%	8,1%
Querem seguir outra área	18,5%	20,2%	17,7%	26,7%	35,5%	18,9%	12,6%	11,1%	9,6%	6,9%	31,2%	26,5%
Consideram que estudar música não é importante para a formação deles	4,6%	2,6%	5,7%	1,9%	1,3%	5,3%	10,4%		4,8%	6,9%	4,7%	2,2%
A música não os diverte	4,7%	3,0%	5,7%			5,4%	5,2%	11,1%	7,4%	8,0%	3,4%	
Não têm um bom desempenho	12,7%	12,6%	12,9%	11,5%	23,2%	13,8%	8,1%		11,2%	17,0%	10,7%	11,9%
O: Dificuldade em conciliar os dois estudos	0,1%		0,2%				0,3%					0,5%
O: Dificuldade em conciliar todas as atividades	0,4%	0,7%	0,2%				1,3%	11,1%	0,5%	0,4%		0,5%
Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso	**5,8%**	3,6%	6,9%	2,1%	15,5%	5,5%	1,9%		3,2%	8,0%	5,7%	6,5%
Não se sentem integrados	0,6%	0,6%	0,6%	1,4%	1,3%	0,2%	1,0%			1,4%	0,3%	0,5%
Ficam muito nervosos antes das audições/concertos	0,9%	0,9%	0,8%			0,9%	0,5%	11,1%	1,6%	0,7%	0,7%	0,5%
O: Dificuldade na gestão de frustração	0,1%	0,3%					0,2%		0,5%			
O: Motivos pessoais	0,1%	0,3%		1,1%			0,0%		0,5%			
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	10,1%	7,7%	11,5%	10,0%	1,3%	10,1%	10,9%		17,0%	9,1%	5,0%	9,2%
Influência de família	2,1%	2,5%	2,0%	3,0%		3,1%	2,5%		5,3%	1,1%	1,0%	1,1%
São obrigados pela família	0,8%	0,3%	1,2%			1,1%	0,5%		1,6%	1,1%	0,7%	
Os encarregados de educação não os apoiam	**3,5%**	2,9%	3,8%	2,9%	1,3%	3,1%	4,0%		6,4%	4,0%	2,0%	1,6%
O curso é caro	1,8%	0,4%	2,6%			1,1%	3,5%		1,1%		0,3%	5,9%
Não têm um instrumento em casa	0,2%	0,3%	0,2%			0,1%	0,2%		0,5%	0,4%		
Não têm espaço para estudar	0,3%		0,4%			0,3%				0,4%	0,7%	
O: Mudança de residência	0,4%	0,6%	0,1%	2,3%		0,1%			1,1%	0,4%		
Influência de amigo(s) para desistir	0,8%	0,3%	1,1%	0,7%		1,1%	0,2%		1,1%	1,8%	0,3%	
Não gostam dos colegas	0,1%	0,4%		1,1%								0,5%
RAZÕES ESCOLARES	7,2%	8,5%	6,6%	4,1%	2,6%	7,7%	9,9%	11,1%	5,9%	8,7%	10,1%	4,3%
A escola não oferece o regime integrado	0,2%	0,3%	0,1%	0,7%		0,1%				0,4%	0,3%	
A escola não oferece o regime articulado	0,3%	0,3%	0,3%			0,2%	0,2%		0,5%	0,4%	0,3%	
Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	1,1%	1,7%	0,7%	1,1%		0,9%	3,1%		0,5%	0,7%	1,3%	1,6%
O: Falta de condições escolares	0,2%		0,3%			0,6%					0,3%	0,5%
O: O curso é muito exigente	0,1%		0,2%		1,3%							0,5%
Não gostam de algumas disciplinas	**4,5%**	5,4%	4,2%	1,1%		5,3%	6,4%	11,1%	3,7%	7,2%	6,0%	1,1%
Não gostam dos professores	0,3%	0,6%	0,2%	1,1%		0,1%	0,2%		1,1%		0,3%	
Não gostam do repertório que estudam na escola de música	0,5%	0,3%	0,6%		1,3%	0,4%					1,3%	0,5%
RAZÕES POLÍTICAS	13,2%	16,8%	11,4%	7,3%	2,6%	11,4%	24,3%	11,1%	10,1%	7,6%	12,4%	22,7%
Excesso de carga horária	**11,0%**	13,3%	10,0%	4,1%	1,3%	10,2%	22,3%		4,8%	6,9%	11,4%	21,1%

[367] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe que regime os alunos frequentam; E. SEC. – Ensino Secundário; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

PRINCIPAL RAZÃO DE ABANDONO	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)		REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)					NÍVEL			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.
O: Falta de financiamento	0,1%		0,2%				0,2%		0,5%			
Não há vagas para estudar a área da música que querem	0,7%	1,3%	0,2%			1,0%	0,7%		2,1%			0,5%
O: Falta de vagas para a entrada no 2° ciclo	0,1%	0,3%					0,2%		0,5%			
A escola de música fica longe de casa	0,7%	0,9%	0,6%	1,4%		0,1%	0,5%	11,1%	1,6%	0,7%	0,3%	
Acham que esta área não tem emprego	0,6%	1,0%	0,3%	1,8%	1,3%	0,1%	0,3%		0,5%		0,7%	1,1%
O: NÃO APLICÁVEL	3,5%	3,6%	3,4%	3,3%		4,2%	3,3%		3,7%	4,7%	0,7%	4,9%
O: NÃO SABE	0,1%	0,4%			1,3%							0,5%
ANULADO - RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	1,2%	2,0%	0,8%	0,7%		1,8%	2,4%		1,6%	1,4%	0,7%	1,1%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Tabela 121 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do 1º ciclo (razões e exemplos) [368]

PRINCIPAL RAZÃO DE ABANDONO (1º CICLO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	N	%	PUBL	PRIV	INT	ART	SUPL	NS
	N=188		N=79	N=109	N=22	N=47	N=110	N=9
RAZÕES INDIVIDUAIS	116	61,7%	63,3%	60,6%	59,1%	66,0%	59,1%	77,8%
Não querem estudar música	42	22,3%	26,6%	19,3%	36,4%	21,3%	19,1%	33,3%
Querem seguir outra área	18	9,6%	10,1%	9,2%	4,5%	10,6%	10,0%	11,1%
Consideram que estudar música não é importante para a formação deles	9	4,8%	2,5%	6,4%	4,5%	8,5%	3,6%	
A música não os diverte	14	7,4%	5,1%	9,2%		8,5%	8,2%	11,1%
Não têm um bom desempenho	21	11,2%	10,1%	11,9%	9,1%	12,8%	11,8%	
O: Dificuldade em conciliar todas as atividades	1	0,5%		0,9%				11,1%
Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso	6	3,2%	3,8%	2,8%		4,3%	3,6%	
Ficam muito nervosos antes das audições/concertos	3	1,6%	2,5%	0,9%			1,8%	11,1%
O: Dificuldade na gestão de frustração	1	0,5%	1,3%				0,9%	
O: Motivos pessoais	1	0,5%	1,3%		4,5%			
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	32	17,0%	12,7%	20,2%	22,7%	17,0%	17,3%	
Influência de família	10	**5,3%**	5,1%	5,5%	9,1%	8,5%	3,6%	
São obrigados pela família	3	1,6%		2,8%		2,1%	1,8%	
Os encarregados de educação não os apoiam	12	6,4%	5,1%	7,3%	4,5%	4,3%	8,2%	
O curso é caro	2	1,1%		1,8%			1,8%	
Não têm um instrumento em casa	1	0,5%		0,9%			0,9%	
O: Mudança de residência	2	1,1%	2,5%		9,1%			
Influência de amigo(s) para desistir	2	1,1%		1,8%		2,1%	0,9%	
RAZÕES ESCOLARES	11	5,9%	6,3%	5,5%	9,1%	4,3%	5,5%	11,1%
A escola não oferece o regime articulado	1	0,5%	1,3%				0,9%	
Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	1	0,5%	1,3%				0,9%	
Não gostam dos professores	2	1,1%	1,3%	0,9%	4,5%		0,9%	
Não gostam de algumas disciplinas	7	3,7%	2,5%	4,6%	4,5%	4,3%	2,7%	11,1%
RAZÕES POLÍTICAS	19	10,1%	11,4%	9,2%	4,5%	10,6%	10,9%	11,1%
Excesso de carga horária	9	**4,8%**	3,8%	5,5%		8,5%	4,5%	
O: Falta de financiamento	1	0,5%		0,9%			0,9%	
Não há vagas para estudar a área da música que querem	4	2,1%	3,8%	0,9%		2,1%	2,7%	
O: Falta de vagas para a entrada no 2º ciclo	1	0,5%	1,3%				0,9%	
A escola de música fica longe de casa	3	1,6%	1,3%	1,8%			1,8%	11,1%
Acham que esta área não tem emprego	1	0,5%	1,3%		4,5%			
O: NÃO APLICÁVEL	7	3,7%	5,1%	2,8%	4,5%	0,0%	5,5%	
ANULADO - RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	3	1,6%	1,3%	1,8%	0,0%	2,1%	1,8%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[368] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe que regime os alunos frequentam; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

Tabela 122 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do 2º ciclo (razões e exemplos) [369]

PRINCIPAL RAZÃO DE ABANDONO (2º CICLO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA		
	N	%	PUBL	PRIV	INT	ART	SUPL
	N=276		N=87	N=189	N=35	N=215	N=26
RAZÕES INDIVIDUAIS	189	68,5%	63,2%	70,9%	68,6%	70,7%	50,0%
Não querem estudar música	53	19,2%	19,5%	19,0%	31,4%	18,6%	7,7%
Querem seguir outra área	19	6,9%	6,9%	6,9%	2,9%	8,4%	
Consideram que estudar música não é importante para a formação deles	19	6,9%	5,7%	7,4%	2,9%	6,5%	15,4%
A música não os diverte	22	8,0%	3,4%	10,1%		9,3%	7,7%
Não têm um bom desempenho	47	17,0%	20,7%	15,3%	20,0%	17,2%	11,5%
O: Dificuldade em conciliar todas as atividades	1	0,4%	1,1%				3,8%
Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso	22	8,0%	3,4%	10,1%	5,7%	9,3%	
Não se sentem integrados	4	1,4%	2,3%	1,1%	5,7%	0,5%	3,8%
Ficam muito nervosos antes das audições/concertos	2	0,7%		1,1%		0,9%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	25	9,1%	6,9%	10,1%	5,7%	9,8%	7,7%
Influência de família	3	1,1%	1,1%	1,1%	2,9%	0,9%	
São obrigados pela família	3	1,1%		1,6%		1,4%	
Os encarregados de educação não os apoiam	11	4,0%	3,4%	4,2%		4,2%	7,7%
Não têm um instrumento em casa	1	0,4%	1,1%			0,5%	
Não têm espaço para estudar	1	0,4%		0,5%		0,5%	
O: Mudança de residência	1	0,4%		0,5%		0,5%	
Influência de amigo(s) para desistir	5	1,8%	1,1%	2,1%	2,9%	1,9%	
RAZÕES ESCOLARES	24	8,7%	11,5%	7,4%	2,9%	9,3%	11,1%
A escola não oferece o regime integrado	1	0,4%	1,1%		2,9%	0,0%	
A escola não oferece o regime articulado	1	0,4%		0,5%		0,5%	
Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	2	0,7%		1,1%		0,9%	
Não gostam de algumas disciplinas	20	7,2%	10,3%	5,8%		7,9%	11,5%
RAZÕES POLÍTICAS	21	7,6%	9,2%	6,9%	11,4%	5,6%	19,2%
Excesso de carga horária	19	6,9%	8,0%	6,3%	8,6%	5,1%	19,2%
A escola de música fica longe de casa	2	0,7%	1,1%	0,5%	2,9%	0,5%	
O: NÃO APLICÁVEL	13	4,7%	5,7%	4,2%	8,6%	4,2%	3,8%
ANULADO – RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	4	1,4%	3,4%	0,5%	2,9%	0,5%	7,7%

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[369] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

Tabela 123 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do 3º ciclo (razões e exemplos) [370]

PRINCIPAL RAZÃO DE ABANDONO (3º CICLO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	N	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=298		N=91	N=207	N=38	N=10	N=230	N=20
RAZÕES INDIVIDUAIS	212	71,1%	68,1%	72,5%	84,2%	100,0%	69,6%	50,0%
Não querem estudar música	43	14,4%	14,3%	14,5%	28,9%	20,0%	13,0%	
Querem seguir outra área	93	31,2%	31,9%	30,9%	44,7%	50,0%	29,1%	20,0%
Consideram que estudar música não é importante para a formação deles	14	4,7%	2,2%	5,8%			4,3%	20,0%
A música não os diverte	10	3,4%	3,3%	3,4%			3,9%	5,0%
Não têm um bom desempenho	32	10,7%	9,9%	11,1%	7,9%	20,0%	11,3%	5,0%
Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso	17	5,7%	5,5%	5,8%	2,6%	10,0%	6,5%	
Não se sentem integrados	1	0,3%		0,5%			0,4%	
Ficam muito nervosos antes das audições/concertos	2	0,7%	1,1%	0,5%			0,9%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	15	5,0%	3,3%	5,8%	2,6%		5,7%	5,0%
Influência de família	3	1,0%	2,2%	0,5%			0,9%	5,0%
São obrigados pela família	2	0,7%	1,1%	0,5%			0,9%	
Os encarregados de educação não os apoiam	6	2,0%		2,9%	2,6%		2,2%	
O curso é caro	1	0,3%		0,5%			0,4%	
Não têm espaço para estudar	2	0,7%		1,0%			0,9%	
Influência de amigo(s) para desistir	1	0,3%		0,5%			0,4%	
RAZÕES ESCOLARES	30	10,1	9,9%	10,1%			11,3%	20,0%
A escola não oferece o regime integrado	1	0,3%		0,5%			0,4%	
A escola não oferece o regime articulado	1	0,3%		0,5%			0,4%	
Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	4	1,3%	2,2%	1,0%			0,9%	10,0%
O: Falta de condições escolares	1	0,3%		0,5%			0,4%	
Não gostam de algumas disciplinas	18	6,0%	5,5%	6,3%			7,0%	10,0%
Não gostam dos professores	1	0,3%	1,1%				0,4%	
Não gostam do repertório que estudam na escola de música	4	1,3%	1,1%	1,4%			1,7%	
RAZÕES POLÍTICAS	37	12,4%	16,5%	10,6%	13,2%		11,7%	25,5%
Excesso de carga horária	34	11,4%	14,3%	10,1%	7,9%		11,3%	25,0%
A escola de música fica longe de casa	1	0,3%	1,1%		2,6%			
Acham que esta área não tem emprego	2	0,7%	1,1%	0,5%	2,6%		0,4%	
O: NÃO APLICÁVEL	2	0,7%	2,2%				0,9%	
ANULADO - ANULADO – RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	2	0,7%		1,0%			0,9%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[370] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF. Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

Tabela 124 Razões principais de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música durante ou no final do Ensino Secundário (razões e exemplos)[371]

PRINCIPAL RAZÃO DE ABANDONO (ENSINO SECUNDÁRIO)	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	N	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=185		N=63	N=122	N=22	N=38	N=51	N=74
RAZÕES INDIVIDUAIS	106	57,3%	49,2%	61,5%	86,4%	84,2%	52,9%	37,8%
Não querem estudar música	15	8,1%	4,8%	9,8%	22,7%	10,5%	5,9%	4,1%
Querem seguir outra área	49	26,5%	31,7%	23,8%	54,5%	21,1%	27,5%	20,3%
Consideram que estudar música não é importante para a formação deles	4	2,2%		3,3%		2,6%	2,0%	2,7%
Não têm um bom desempenho	22	11,9%	9,5%	13,1%	9,1%	26,3%	13,7%	4,1%
O: Dificuldade em conciliar os dois estudos	1	0,5%		0,8%				1,4%
O: Dificuldade em conciliar todas as atividades	1	0,5%	1,6%					1,4%
Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso	12	6,5%	1,6%	9,0%		21,1%	2,0%	4,1%
Não se sentem integrados	1	0,5%		0,8%		2,6%		
Ficam muito nervosos antes das audições/concertos	1	0,5%		0,8%			2,0%	
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	17	9,2%	7,9%	9,8%	9,1%	2,6%	7,8%	13,5%
Influência de família	2	1,1%	1,6%	0,8%			2,0%	1,4%
Os encarregados de educação não os apoiam	3	1,6%	3,2%	0,8%	4,5%	2,6%	2,0%	
O curso é caro	11	5,9%	1,6%	8,2%			3,9%	12,2%
Não gostam dos colegas	1	0,5%	1,6%		4,5%			
RAZÕES ESCOLARES	8	4,3%	6,3%	3,3%	4,5%	5,3%	5,9%	2,7%
Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música	3	1,6%	3,2%	0,8%	4,5%		2,0%	1,4%
O: Falta de condições escolares	1	0,5%		0,8%			2,0%	
O: O curso é demasiado exigente	1	0,5%		0,8%		2,6%		
Não gostam de algumas disciplinas	2	1,1%	3,2%				2,0%	1,4%
Não gostam do repertório que estudam na escola de música	1	0,5%		0,8%		2,6%		
RAZÕES POLÍTICAS	42	22,7%	30,2%	18,9%		5,3%	17,6%	41,9%
Excesso de carga horária	39	21,1%	27,0%	18,0%		2,6%	15,7%	40,5%
Não há vagas para estudar a área da música que querem	1	0,5%	1,6%				2,0%	
Acham que esta área não tem emprego	2	1,1%	1,6%	0,8%		2,6%		1,4%
O: NÃO APLICÁVEL	9	4,9%	1,6%	6,6%			11,8%	4,1%
O: NÃO SABE	1	0,5%	1,6%			2,6%		
ANULADO - RESPONDEU MAIS DO QUE UMA OPÇÃO	2	1,1%	3,2%				3,9%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[371] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF. Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; "O:" Outras respostas mencionadas pelos participantes.

A partir das respostas abertas, acrescentaram-se os seguintes motivos: dificuldade na conciliação dos dois estudos ("retira tempo de estudo ao ensino regular" – Professor_256); dificuldade na conciliação de várias atividades (e.g., "dificuldade na gestão de outras actividades extra curriculares" - Professor_255); dificuldade na gestão da frustração ("os alunos tendem a ter cada vez mais dificuldade em saber lidar com as dificuldades e frustrações, levando-os à desmotivação e posteriormente à desistência" – Professor_162); motivos pessoais ("razões de foro particular" – Professor_124); mudança de residência (e.g., Professor_359); o curso é muito exigente (Professor_313); falta de condições escolares (e.g., "má qualidade das estruturas físicas [salas e instrumentos]" – Professor_152); "falta de vagas para a entrada no 2º ciclo" (Professor_270) e "falta de financiamento" (Professor_285). Foram também agrupadas respostas nos tópicos "não aplicável" (por não haver desistências [e.g. 339], ou por um participante não ter conhecimento das causas de abandono [Professor_57]) e mencionada a resposta "não sabe" (Professor_128).

Nenhum dos participantes escolheu as seguintes razões de abandono: "Não têm silêncio em casa"; "A escola não é muito boa; "A escola não oferece o curso de música que querem"; "A escola não oferece o regime supletivo"; "Influência de professores"; "O curso é pouco exigente"; "Não gostam do repertório que estudam na escola de música" e "Não há uma boa rede de transportes para a escola".

Foram anuladas três respostas no 1º ciclo, uma vez que apresentavam mais do que uma razão de abandono: "Mudança de residência ou a não adaptação às necessidades de estudo/concentração nas disciplinas" (Professor_261); "Um pouco de algumas respostas dadas na seleção" (Professor_45); "Falta de estudo ou vontade de ficar outro instrumento" (Professor_303). No 2º ciclo foram anuladas as respostas: "morava longe e o horário não era compatível" (Professor_54); "Excesso de opções em outras áreas. Não saberem lidar com as dificuldades na música" (Professor_162); "Demasiadas actividades extra-curriculares"; "Pouca valorização e empenho no estudo de música" (Professor_249); "É muito residual, prendendo-se com mudança de residência, ou, por resultados negativos na área artística" (Professor_ 359). No 3º ciclo foram anuladas as respostas: "A música não os diverte e buscam outras atividades" (Professor_106); "Um misto entre quererem seguir outra área, a carga horária do curso secundário ser excessiva e estarem menos motivados para estudar programas mais exigentes" (Professor_369). No Ensino Secundário foi anulada a resposta "Vai para ensinos profissionais de música ou ensino superior" (Professor_103) e:

> Não estão dispostos a fazer o sacrifício de conciliar o ensino geral com o ensino supletivo da música em parte. Mas a maior parte, é porque não consegue horário compatível entre a escola regular e o conservatório. Além

> disto, não têm tempo necessário para estudar a parte da música, com a exigência do curso secundário de música. Preferem dedicar-se ao ensino geral para ter boas média para entrar na faculdade. Acresce o facto de ser obrigatório a frequência de 4 disciplinas anuais. Muitas vezes não tem horário, desistem. (Professor_301)

4.2.4. Outras notas sobre as razões de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4

No final do inquérito vários participantes acrescentaram algumas notas sobre as razões de abandono no ensino especializado de música, em parte porque tinha sido solicitado que referissem apenas a razão principal de abandono, ao invés de todas as razões que levaram ao abandono escolar de alguns dos seus alunos. Segundo o(a) Professor_351 "foi muito difícil escolher apenas uma causa ou uma medida de prevenção". Alguns dos professores referiram que as razões do abandono escolar são diversas (Professor_339, Professor_45, Professor_351), que variam "de pessoa para pessoa" (Professor_351), ou de família para família (Professor_45), sendo um "tema bastante complexo e difícil de analisar" (Professor_351).

Os motivos acrescentados na última resposta aberta do questionário foram sistematizados na Tabela 125 (p. 452).

Ao nível das razões individuais que levam ao abandono escolar, foi mencionado que há alunos que não querem estudar música (e.g., Professor_220), que não gostam de estudar música (e.g., Professor_267), que "veem o conservatório como obrigação" (Professor_301), ou que querem estudar outra área (e.g., Professor_77). O(a) Professor_14 expressa a sua opinião:

> Do que tenho percecionado ao longo destes anos de ensino, julgo que a maioria dos alunos (sobretudo no final do 3º ciclo) desiste do EAE porque nunca chegou a experienciar, efetivamente, o "fazer música" e, por esse motivo, acredita "não gostar de música". Julgo que a maioria dos alunos despende demasiado tempo do seu percurso a "lutar" contra a decifragem musical, contra a interpretação da partitura e do seu texto, e que nunca chega a viver a maravilhosa de fazer música, independentemente do contexto.

Um aspeto amplamente referido pelos participantes, foi o facto de considerarem que uma das causas de abandono é o ingresso no ensino especializado de música pelos motivos errados ("por interesses diferentes do estudo da própria música" – Professor_251): por ser de graça (e.g., Professor_173); porque querem usufruir dos benefícios de estudar música, como é o caso do desenvolvimento da capacidade de concentração (e.g., Professor_156); porque os amigos também ingressaram no regime

articulado (Professor_173); porque são obrigados (e.g., Professor_85); porque querem ter um horário melhor (Professor_110); porque querem ficar nas melhores turmas (e.g., Professor_340), ou porque querem estudar numa determinada escola e, para isso, têm que frequentar o regime integrado (Professor_379). Vários participantes associaram estas ideias com o facto de os alunos verem a aprendizagem da música como uma atividade extracurricular (e.g., Professor_299), como uma atividade de ocupação dos tempos livres (e.g., Professor_369), ou como uma Atividade de Enriquecimento Curricular (e.g., Professor_156), não tendo a expectativa de que será preciso estudar. O(a) Professor_79 expressou a sua opinião sobre este assunto:

> Acredito que o ensino especializado antigamente era mais procurado porque o acesso não era tão fácil. Apesar de parecer contraditório, havia menos alunos a frequentar este ensino porque era pago ou porque não era tão acessível. Quando começou a ser para todos, muitos procuram a música como [hobby] e não encaram como um compromisso de trabalho conjugado com lazer. Pensam que será para passar o tempo e quando percebem que vão ter de trabalhar e estudar, desmotivam, querem desistir e não existe qualquer pressão por parte dos pais para continuar o percurso até ao fim. Não compreendem que é preciso trabalhar para tocar bem e que tocando bem irão tirar maior prazer em tocar, sem ter de ser um sacrifício ou um sofrimento.

Como causa de abandono, foi mencionado o insucesso dos alunos, por várias razões. Referiu-se a falta de empenho dos alunos (e.g., Professor_82), o pouco investimento no estudo e a falta de disciplina de trabalho (e.g., Professor_151), aliado à falta de perseverança e resiliência (desistem "à primeira dificuldade" – Professor_82). De acordo com o(a) Professor_124,

> O investimento do estudo em casa com o instrumento fica quase sempre muito aquém das necessidades básicas essenciais. O desfasamento que se vai criando entre o desempenho dos alunos e aquilo que seria necessário vai-se tornando ao longo dos anos mais severo, provocando insucesso e insatisfação.

O(a) Professor_267 apresentou outra perspetiva:

> Os alunos sentem dificuldade em manter uma relação com o estudo da música porque não lhes traz a quantidade certa de desafio/prazer. Ora é demasiado desafiante e sentem que não têm capacidade para superar; ora não lhes traz prazer ao tocar ou cantar.

Relacionado com o insucesso escolar, foi também mencionada a falta de bases sólidas nos primeiros anos de aprendizagem (Professor_285), o excesso de faltas (Professor_159), a dificuldade de conciliação das duas escolas (Professor_243), ou a sobrecarga de atividades (e.g., Professor_326). Segundo o(a) Professor_351 "muitas vezes, acabam por não ter tempo para se dedicar totalmente a nenhuma delas e sentem que não são suficientemente bons nem capazes de gerir tudo".

Nas razões individuais, foi ainda referido o facto de os alunos desistirem por experienciarem situações de ansiedade em momentos de *performance* e de exposição social (e.g., Professor_398); dois professores indicaram o uso massivo de dispositivos digitais como causa de abandono (Professor_168 e Professor_290), uma vez "que lhes retira o interesse por algo que possa carecer de dedicação constante" (Professor_290).

Quanto à razões familiares que levam ao abandono escolar do ensino especializado de música, foram apontados a influência de família (foi inclusivamente referido o facto de alguns pais apoiarem o abandono) e o facto dos encarregados de educação encararem o ensino especializado de música como uma atividade de tempos livres. Neste âmbito, o(a) Professor_ 225 expressou o seguinte:

> Neste momento, os pais inscrevem os filhos em escolas do ensino especializado de música para terem a oportunidade de adquirir bases musicais (que deveria ser da responsabilidade do ensino genérico) e deparam-se com um ensino que vai muito para além do que procuravam a nível de carga horária, responsabilidade e disponibilidade.

Mencionou-se o pouco acompanhamento ativo dos alunos por parte dos encarregados de educação, aspeto especialmente importante no nível do 1º ciclo (e.g., Professor_393); a falta de compromisso dos encarregados de educação que, de acordo com o(a) Professor_394, "são muitas vezes agentes da preguiça e desleixo no estudo do instrumento" e o facto das famílias desenvolverem pouco a disciplina, perseverança e resiliência dos alunos (Professor_151). Foi também apontada a falta de concordância entre pais divorciados:

> Muitas vezes, um dos membros do casal desencoraja altamente o filho de estudar música e a outra parte encoraja bastante. Já tive inclusive várias situações de alunos que faltam ou chegam extremamente atrasados às aulas semana sim, semana não, o que pode gerar um conflito interior brutal no aluno (Professor_351)

Os participantes referiram igualmente as questões financeiras (e.g., Professor_217) e a falta de condições familiares que permitam aos alunos realizarem um bom trabalho (Professor_136). A mudança de turma, por sua vez, foi simultaneamente assinalada como uma possível causa de abandono (Professor_328) e de permanência: há alunos "que querem desistir, mas não o fazem porque isso representaria mudar de turma" (Professor_159).

Quanto às razões escolares, foram apontadas como causas de abandono o ingresso de alunos que não demonstram capacidades para estudar "ao nível artístico especializado" (e.g., Professor_379), a colocação dos alunos em instrumentos que não queriam estudar (Professor_179), a difícil conciliação

entre os horários da escola especializado e da escola do ensino geral (Professor_398) e a desadequação dos horários ("não têm horários que lhes permitam realizar um bom trabalho" - Professor_136).

Foi mencionado o facto de o programa ser muito exigente (Professor_24), referiu-se que seguir um programa pode ser muito limitador (e.g., Professor_108) e que nem sempre os programas têm uma progressão pedagogicamente lógica (Professor_25). Foi também indicada como causa de abandono a utilização de repertório pouco adequado (e.g., Professor_398), ou muito focado em música erudita (e.g., Professor_92). Relativamente a este ponto, o(a) Professor_346 explicou:

> Há uma nostalgia muito pouco saudável de tempo antigos, em que os alunos praticavam mais, tinham um nível acima daquilo que é a média actual e conseguíamos dar o repertório erudito que também aprendemos em jovens. Os tempos mudaram, os jovens ainda mais, e continuamos presos ao passado. Quem vem[,] já não quer ser músico e dedica-se menos ao ensino. Também oferecem maior resistência a certos repertórios. Se, enquanto professores, não formos capazes de nos adaptar e de perceber que temos de agarrar os alunos de outras formas, a tendência será sempre a de abandono ou desmotivação.

Ainda sobre o repertório, o(a) Professor_372 expressou a sua opinião:

> O estudo da música erudita está restrito a alguns séculos na maioria dos Conservatórios. Há pouca valorização desta forma de música e pouca formação para a modernização do seu ensino, sem desvirtuar os objectivos. O que é pensado está muitas vezes desligado da realidade e não é acessível a todos.

Foi ainda exposto o ambiente de exames "de cortar à faca" (Professor_92) e salientadas as metodologias antigas (Professor_168), as práticas pedagógicas dos professores (e.g., Professor_142) e o relacionamento entre professores e alunos (e.g., Professor_217) como causas de abandono. Segundo o(a) Professor_142 "Temos muitos bons músicos, mas nem todos usam de boas práticas pedagógicas". O(a) Professor_92 expressou: "Sinto que os alunos desistem porque acham que não gostam de música, mas na verdade apenas não gostam da maneira como lhes foi ensinada". Foi referido que nem sempre os professores adaptam o ensino às diferentes faixas etárias (Professor_256) e que "Não há flexibilidade para compreender as particularidades de aprendizagem dos alunos, o que leva a que uma boa parte desista porque se sente frustrada" (Professor_256). Salientaram-se as disciplinas teóricas como causa de abandono, sendo, na opinião do(a) Professor_91, "inadequadas ao ensino atual". Neste contexto, alguns participantes apontaram especificamente a disciplina de Formação Musical como causa de abandono - segundo o(a) Professor_355 "é uma das disciplinas que traz mais desafios e desmotivação aos alunos". De acordo com o(a) Professor_111 "a formação musical, nos moldes em que é ensinada

atualmente não é apelativa, nem adequada aos jovens do séc. XXI". O(a) Professor_301 indicou ainda a falta de ponte entre a Formação Musical e o Instrumento como causa de abandono:

> É preciso que a música seja entendida com parte integrante da vida dos alunos, e que tenham a iniciativa de pegar no instrumento e tocar em vários contextos e não apenas no conservatório. A falta de ponte entre a formação musical e a prática instrumental também é um problema sério. Há alunos que estão no secundário, e não são capazes de reproduzir uma melodia de ouvido, ter uma noção harmónica de músicas mais simples, nem aplicar os conhecimentos que tiveram. Os instrumentos como piano e cordas, tocam pouco em conjunto, e o que acontece é que os alunos se transformam em máquinas de ler partituras. Não vivem a música como um todo. Separam, a escola e o conservatório e a música. A formação auditiva, ao ser tão pouco aliada à prática, destrói o sentido das coisas. Não ser capaz de tocar outros estilos mais simples que não o erudito, nem que seja por brincadeira, é sinal de que de facto, a formação auditiva como um todo e o gosto pela música, se perde.

Foram ainda acrescentadas como causas de abandono a sobrecarga de trabalho, nomeadamente de trabalhos de casa (Professor_308), e, no caso do regime articulado, a sobrecarga de audições, concertos e ensaios extra (Professor_355). Referiu-se também que a falta de experiência musical em conjunto em alguns instrumentos pode levar ao abandono (Professor_301).

Foi reportada ainda a falta de condições nas escolas (e.g., Professor_25), nomeadamente condições logísticas e/ou de adaptação climatérica (Professor_290) e o facto de que "parte das escolas não tem meios para atribuir computador ao professor, quadros interativos, projetores instalados ao dispor, aparelhagem, etc." (Professor_25).

Quanto ao ensino dito "regular", alguns participantes referiram que há uma falta de apoio e de adaptação desse ensino ao ensino especializado de música (por exemplo, ao nível da carga de trabalhos de casa – Professor_99). Segundo o(a) Professor_99, "esta falta de apoio influencia os encarregados de educação e, no caso do aluno ter maus resultados, insinua-se imediatamente que a 'culpa' é do ensino articulado". O(a) Professor_318 aponta:

> Os alunos têm sido muito mal influenciados pelos psicólogos e professores do ensino regular sobre a música [que dizem que] é um curso para gente fraquinha e sem saída profissional. As escolas do ensino regular não articulam as suas atividades com o ensino articulado, assim como marcam imensos testes e provas aos alunos sem terem em conta que os alunos estudam música.

Foi também mencionado que o ensino dito "regular" não estimula o desenvolvimento da disciplina, perseverança e resiliência dos alunos (Professor_151).

Ao nível político foi sinalizada uma perda de sentido do que é o ensino especializado de música. O(a) Professor_346 exprimiu: "Creio que estamos a ter dificuldades, enquanto escola em perceber o que é o [EAE], para que serve e como é que isso se reflete nas metodologias usadas pelos professores". Também o Professor_301 expressou a sua opinião:

> O investimento no ensino articulado, trouxe coisas positivas, mas outras muito negativas. O facto de os conservatórios fazerem parte do ministério da educação, e não da cultura, fez com que para os alunos, o conservatório é uma extensão da escola, e o ensino da música especializado perdeu o sentido. Não há espaço para abordar os conteúdos de uma forma artística, nem melhorar as especificidades desta área. (Professor_301)

Os participantes referiram ainda falta de valorização do ensino especializado de música pelo facto das disciplinas do regime articulado não contarem para efeitos de retenção. Segundo o(a) Professor_299, "as disciplinas do ensino articulado não são vistas 'como iguais', relativamente às disciplinas do ensino regular". Acrescenta que "pesa bastante para isso a questão de as disciplinas do ensino articulado não contarem para efeitos de retenção e muitas vezes serem vistas como fuga a algumas disciplinas (dispensa de frequência)". Segundo o(a) Professor_191, "Não é verdadeiramente um ensino articulado na sua plenitude".

Foi também partilhada a insegurança que existe relativamente ao financiamento das escolas especializadas, e que, segundo a opinião do(a) Professor_99, "afeta a confiança dos encarregados de educação no prosseguimento de estudos". Para além disso, foi mencionado o limite de vagas para o regime articulado (especialmente no curso secundário) e o insuficiente financiamento como causas de abandono. Segundo o(a) Professor_393, "existem ainda vários alunos que gostariam de permanecer no EAE no secundário (em regime não articulado, como complemento para a sua formação/felicidade), mas que não têm capacidade financeira para suportar os custos do ensino Supletivo ou Cursos Livres". De acordo com o(a) Professor_340 também há alunos que querem seguir música, mas que "não podem devido ao número limitado de financiamento". Em relação a este ponto, o(a) Professor_25 menciona que o financiamento tem um impacto nos próprios professores:

> "há escolas onde o contrato de patrocínio é sempre inferior ao número de alunos, o valor que o ministério dá por aluno, mantém-se o mesmo de há 12 ou 13 anos e as escolas ficam sem meios para pagar devidamente aos professores... há professores com 10 anos de serviço que não progrediram nada ou quase nada; há professores com 20 anos de serviço que ganham o mesmo que ganhavam há 12 ou 13"

Este participante acrescenta ainda que "muito do bom que se faz sai demasiado da boa-vontade do professor sem qualquer incentivo ou valorização" (Professor_25).

Foram também mencionados como fatores de abandono o excesso de carga horária (especialmente no Ensino Secundário) e a frequência obrigatória de disciplinas, resultante da "reforma levado a cabo por volta de 2008" (Professor_243), uma vez que "complica bastante a logística familiar (e reduz o tempo disponível para dedicar ao estudo da música, da escola, e a outras actividades)" (Professor_243). Referiu-se igualmente a pouca opção curricular para alunos que queiram fazer o Ensino Secundário de música, mas que não queiram seguir esta área (Professor_369). Foi ainda salientado que os alunos têm poucas aulas de instrumento, e que se espera "demasiado do seu trabalho individual em casa" (Professor_345).

Também foi reportada a falta de vagas no Ensino Superior como fator de desmotivação na continuação dos estudos nesta área (Professor_77). Para além disso, referiu-se a falta de valorização da música pela sociedade e pelos seus representantes (e.g., Professor_50), o facto da música não ser vista como "uma atividade relevante" (Professor_256) e a falta de emprego e de oportunidades no futuro: "O futuro quase não existente no mercado nacional musical, [há] muita precariedade no panorama geral (orquestras sinfónicas) pouca motivação financeira na profissão músico/professor" (Professor_5). Foi ainda exposto o investimento insuficiente "no apoio a jovens, músicos, a orquestras, a música de câmara" (Professor_21). O(a) Professor_77, após referir a falta de oportunidades de trabalho, indicou:

> No entanto, cada um destes alunos será futuramente um consumidor de cultura muito mais presente, exigente e informado. Esperamos que isso seja um fator para o aumento da procura pelas atividades culturais da parte do público em geral, o que eventualmente crie condições para o aumento da oferta.

Por fim, os participantes referiram a publicidade maciça outros tipos de música, exceto o erudito, nos meios de comunicação social.

Tabela 125 Outras razões de abandono dos alunos dos participantes da Fase 4 no EAE de música (razões e exemplos)

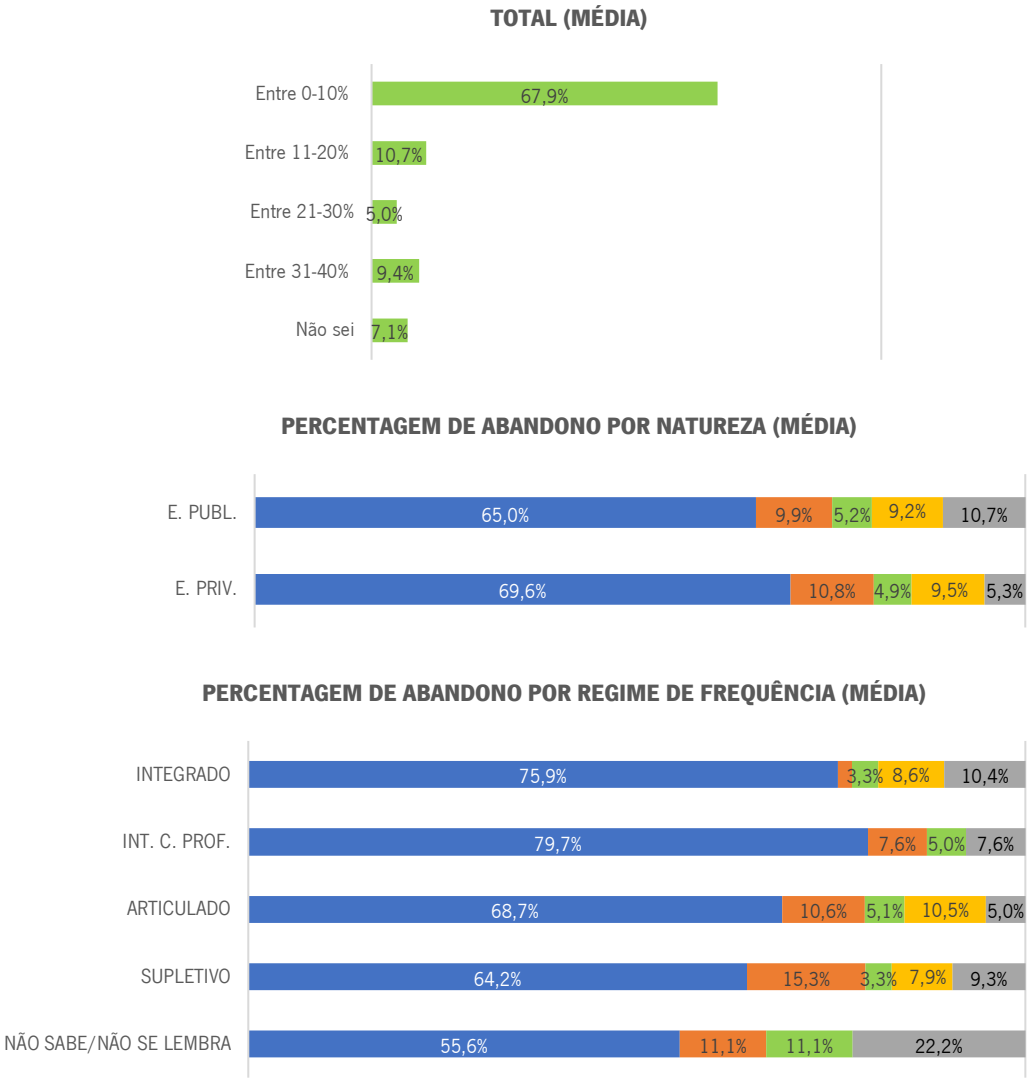
OUTRAS RAZÕES DE ABANDONO DOS ALUNOS DOS PARTICIPANTES	EXEMPLOS		n
INDIVIDUAIS	Não querem estudar música/não gostam		6
	Querem seguir outra área		3
	Ingressam por motivos errados	porque é de graça	4
		porque querem usufruir dos benefícios de estudar música (e.g., concentração)	3
		porque os amigos também vão para o regime articulado	1
		porque são obrigados	3
		porque querem ter um horário melhor	1

OUTRAS RAZÕES DE ABANDONO DOS ALUNOS DOS PARTICIPANTES	EXEMPLOS		n
		porque querem ficar nas melhores turmas	2
		porque, para estudarem numa certa escola, têm que frequentar o regime integrado	1
	Veem a música como uma atividade extracurricular, como um ATL, ou como AEC		8
	Não têm um bom desempenho	Insucesso	1
		Falta de empenho, investimento no estudo, disciplina de trabalho	14
		Falta de perseverança, resiliência	2
		Falta de bases sólidas nos primeiros anos de aprendizagem	1
		Excesso de faltas	1
	Dificuldade em conciliar os dois estudos		1
	Dificuldade em conciliar todas as atividades		8
	Fatores psicológicos (experienciam situações de ansiedade)		4
	Usam de forma massiva os dispositivos digitais		2
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	Influência de família		2
	Os encarregados de educação encaram o ensino especializado de música como um ATL		3
	Pouco interesse das famílias em acompanhar ativamente os alunos, pouco apoio familiar, falta de envolvimento		5
	Falta de compromisso das famílias		1
	A disciplina, perseverança e resiliência são pouco desenvolvidas nas famílias		1
	Falta de concordância entre pais divorciados		1
	Questões financeiras		3
	Falta de condições familiares que lhes permitam realizar um bom trabalho		1
	Mudança de turma		1
ESCOLARES	Escolas aceitam alunos que não demonstram capacidades para estudar ao nível artístico especializado		2
	Alunos são colocados em instrumentos que não queriam estudar		1
	Dificuldade de articulação de horários entre as duas escolas		1
	Desadequação dos horários		1
	Exigência do programa		1
	Imposição de um programa (limitação)		2
	Programa não tem progressão pedagogicamente lógica		1
	Repertório pouco adequado		2
	Repertório focado em música erudita		2
	Ambiente de exames		1
	Utilização de metodologias antigas		1
	Práticas pedagógicas		2
	Distância entre professor aluno/relacionamento entre professor e aluno		3
	Disciplinas teóricas (2º e 3º ciclos)		1
	Disciplinas teóricas são inadequadas ao ensino atual		1
	A disciplina de Formação Musical		4
	Falta de ponte entre a Formação Musical e o Instrumento		1
	Muitos trabalhos de casa		1
	Muitas audições, concertos e ensaios no regime articulado		1
	Falta de experiência musical em conjunto em alguns instrumentos		1
	Falta de condições nas escolas		3
	Falta de apoio no ensino geral		2
	Falta de adaptação do ensino geral à realidade dos alunos do ensino especializado de música		2
	Ensino regular não estimula o desenvolvimento da disciplina, perseverança e resiliência		1
	Deficiências do ensino musical genérico		1
POLÍTICAS	Perda de sentido do ensino especializado de música		1
	O facto de as disciplinas do regime articulado não contarem para efeitos de retenção		2
	Insegurança que existe relativamente ao financiamento/ pouco financiamento		4
	Limite de vagas para o regime articulado no Curso Secundário		2
	Excesso de carga horária		3
	Frequência obrigatória de várias disciplinas no Curso Secundário		3
	Pouca opção curricular para alunos que queiram fazer o Curso Secundário, mas que não queiram seguir música		1
	Poucas aulas de Instrumento		1
	Poucas vagas no Ensino Superior		1
	Falta de valorização da música pela sociedade e pelos representantes		4
	Falta de emprego e de oportunidades no futuro		8
OUTROS	Publicidade massiva a outros tipos de música, exceto o erudito, nos meios de comunicação social		1

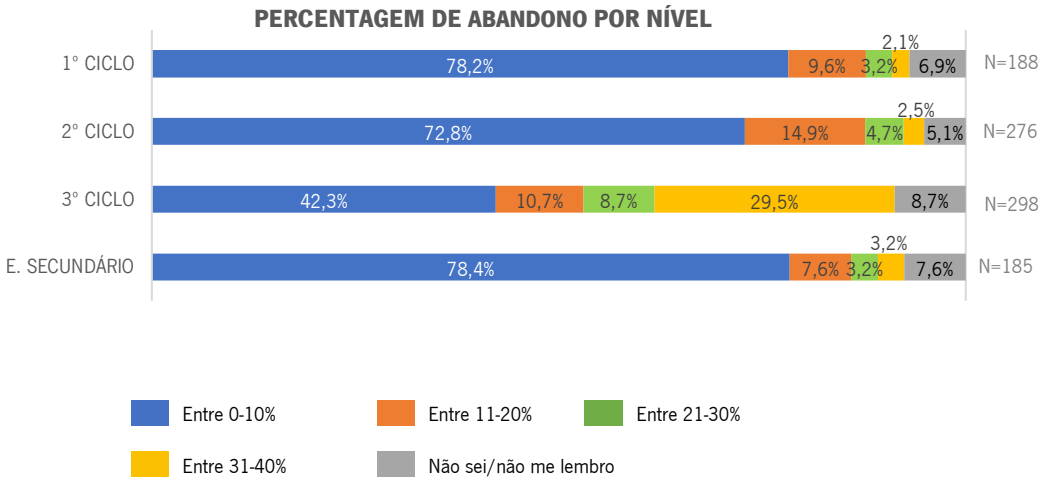
4.2.5. Percentagem de abandono no ensino especializado de música atualmente

No que diz respeito à frequência de abandono atual no ensino especializado de música (Figura 54, p. 454), a maioria dos participantes indicou a percentagem mínima (entre 0 e 10%), no entanto, cerca de um quarto dos professores indicou que entre 11% e 40% dos seus alunos abandonou o ensino especializado de música. Nenhum dos participantes selecionou mais de 40% de abandono, sugerindo que a taxa de abandono atualmente será mais baixa do que no tempo em que estudaram.

Figura 54 **Percentagem de abandono do EAE de música atualmente - média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desiste durante ou no final dos quatro níveis (Fase 4)** [372]



[372] Na Figura: E. PUBL – Escolas públicas; E. PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT C. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; E. SECUNDÁRIO – Ensino Secundário.



Ainda que menos participantes tenham respondido "Não sei" a esta pergunta, por uma questão de coerência também foram calculadas as percentagens de abandono sem contabilizar os participantes que não responderam. Os resultados encontram-se na Tabela 126 (p. 455) e na Tabela 127 (p. 456).

Podemos verificar na Tabela 126 (p. 455) que a maioria dos participantes selecionou a percentagem mais baixa (entre 0% e 10%), sendo possível confirmar que essa tendência se manteve em todos os níveis.

Tabela 126 Percentagem de abandono do EAE de música atualmente - média das respostas dos participantes relativas à percentagem de alunos que desiste durante ou no final dos quatro níveis, sem contabilizar os participantes que não responderam (Fase 4)[373]

PERCENTAGEM DE ABANDONO	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)		REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)					NÍVEL			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
Entre 0-10%	73,0%	72,6%	73,4%	84,3%	86,1%	72,1%	70,6%	71,4%	84,0%	76,7%	46,3%	84,8%
Entre 11-20%	11,5%	11,0%	11,3%	2,1%	8,3%	11,2%	17,0%	14,3%	10,3%	15,6%	11,8%	8,2%
Entre 21-30%	5,4%	5,8%	5,2%	3,8%	5,6%	5,4%	3,7%	14,3%	3,4%	5,0%	9,6%	3,5%
Entre 31-40%	10,2%	10,6%	10,1%	9,8%		11,3%	8,8%		2,3%	2,7%	32,4%	3,5%

Valor mais alto | Segundo valor mais alto | Terceiro valor mais alto

[373] Nas Tabelas: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe que regime os alunos frequentam; E. SEC. – Ensino Secundário.

Tabela 127 Percentagem de abandono do EAE de música atualmente durante ou no final dos vários níveis (sem contabilizar os participantes que não responderam) – Fase 4

NÍVEL	FREQUÊNCIA DE ABANDONO	TOTAL		NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				
		n	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF.	ART	SUPL	NS
1° CICLO		N=175		N=73	N=102	N=20		N=45	N=103	N=7
	Entre 0-10%	147	84,0%	82,2%	85,3%	100,0%		77,8%	84,5%	71,4%
	Entre 11-20%	18	10,3%	13,7%	7,8%			11,1%	11,7%	14,3%
	Entre 21-30%	6	3,4%	2,7%	3,9%			4,4%	2,9%	14,3%
	Entre 31-40%	4	2,3%	1,4%	2,9%			6,7%	1,0%	
2° CICLO		N=262		N=79	N=183	N=33		N=206	N=23	
	Entre 0-10%	201	76,7%	82,3%	74,3%	97,0%		74,8%	65,2%	
	Entre 11-20%	41	15,6%	11,4%	17,5%			17,0%	26,1%	
	Entre 21-30%	13	5,0%	5,1%	4,9%	3,0%		5,3%	4,3%	
	Entre 31-40%	7	2,7%	1,3%	3,3%			2,9%	4,3%	
3° CICLO		N=272		N=79	N=193	N=33	N=9	N=212	N=18	
	Entre 0-10%	126	46,3%	49,4%	45,1%	45,5%	77,8%	43,9%	61,1%	
	Entre 11-20%	32	11,8%	6,3%	14,0%	3,0%	11,1%	12,7%	16,7%	
	Entre 21-30%	26	9,6%	10,1%	9,3%	12,1%	11,1%	9,9%		
	Entre 31-40%	88	32,4%	34,2%	31,6%	39,4%		33,5%	22,2%	
E. SEC.		N=171		N=55	N=116	N=19	N=36	N=49	N=67	
	Entre 0-10%	145	84,8%	76,4%	88,8%	94,7%	94,4%	91,8%	71,6%	
	Entre 11-20%	14	8,2%	12,7%	6,0%	5,3%	5,6%	4,1%	13,4%	
	Entre 21-30%	6	3,5%	5,5%	2,6%			2,0%	7,5%	
	Entre 31-40%	6	3,5%	5,5%	2,6%			2,0%	7,5%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Na Tabela 128 (p. 456), que apresenta uma estimativa da taxa de abandono calculada a partir das respostas dos professores, podemos verificar a taxa de abandono sobe até ao 3° ciclo; que no 1° ciclo, no 2° ciclo e no Ensino Secundário a taxa de abandono parece ser superior nas escolas privadas. O regime integrado tem uma menor taxa de abandono no 1° ciclo, 2° ciclo e no Ensino Secundário e o regime integrado dos cursos profissionais apresenta uma menor taxa de abandono no 3° ciclo.

Tabela 128 Estimativa da taxa de abandono no EAE de música atualmente – Fase 4[374]

	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)		REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)				
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	NS
1° ciclo	7,4%	7,3%	7,5%	5,0%		9,0%	7,0%	9,3%
2° ciclo	8,4%	7,5%	8,7%	5,6%		8,6%	9,8%	
3° ciclo	17,8%	17,9%	17,7%	19,5%	8,3%	18,3%	13,3%	
Ensino Secundário	7,6%	2,9%	14,5%	0,9%	10,5%	8,8%	13,8%	
MÉDIA	10,3%	8,9%	12,1%	7,8%	9,4%	11,2%	11,0%	9,3%

[374] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; NS – Não sabe que regime os alunos frequentam.

4.3. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música

Foi solicitado aos professores que indicassem medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música por níveis e, posteriormente, que referissem se conheciam alguma medida que já tinha sido tomada pela direção de alguma escola com oferta especializada de música.

4.3.1. Medidas de prevenção do abandono escolar nos vários níveis do ensino especializado de música – sugestões dos participantes da Fase 4

Quando solicitado aos professores para referirem a medida mais importante para prevenir o abandono escolar em cada um dos níveis, muitos dos participantes indicaram mais do que uma resposta. As respostas abertas foram organizadas nos títulos: medidas políticas e sociais, medidas escolares, medidas familiares e medidas individuais - Tabela 129 (p. 470). Na última questão do inquérito, perguntou-se aos professores se gostariam de acrescentar mais alguma informação que considerassem relevante sobre o tema. Como muitos dos professores acrescentaram medidas de prevenção do abandono, foram também acrescentadas nesta tabela, numa última coluna.

4.3.1.1. Medidas políticas e sociais (Fase 4)

Ao nível da política educativa, foi mencionada a importância de alargar a rede principalmente no interior do país:

> Não há uma rede suficiente no interior do país. Um aluno não pode fazer 100 kms para frequentar uma escola de música. Infelizmente, todas as medidas que existiram foram para zonas de maior densidade populacional, e onde não há nada, continuou a não existir. (Professor_344)

Foi também apontada a relevância de criar mais escolas públicas (Professor_193). Foi interessante verificar que há opiniões discrepantes no que diz respeito à possibilidade de acesso ao ensino especializado de música. Alguns dos participantes referiram que é essencial garantir o acesso a todos os alunos (e.g., Professor_71), que é imprescindível abrir mais vagas para o acesso a este subsistema de ensino (e.g., Professor_364), e, especificamente, para o regime articulado (e.g., Professor_280). Por outro lado, outros professores consideram que é fundamental restringir o acesso a alunos com um "perfil adequado" (Professor_129), com "vocação" (Professor_254), a alunos que "de facto querem estudar música" (Professor_48) e haver mais rigor nas provas de admissão, de modo a prevenir o abandono escolar. Neste contexto o(a) Professor_279 expressa a sua opinião:

> O facto de ser necessário preencher vagas de articulado e integrado, leva a que sejam aceites muitos alunos que não demonstram capacidade para estudar a música a um nível artístico especializado! [...] Penso que devia haver um regime em que fosse mais adequado aos alunos que não têm esta aptidão para não esbanjar recursos!

Ao nível financeiro, foi referida a importância de a tutela rever os modelos de financiamento (Professor_282). Enquanto seis dos participantes defenderam que seria importante haver um maior financiamento (e.g., Professor_81), reduzir o valor das mensalidades (e.g., Professor_336), ou proporcionar uma oferta gratuita aos alunos do ensino especializado de música (e.g., Professor_288), três professores consideram que o ensino deveria ser pago (e.g., Professor_295). De acordo com o(a) Professor_67, a comparticipação parcial dos encarregados de educação diminuiria o número de alunos, mas aumentaria "a taxa de interesse". Por sua vez o(a) Professor_295 defende que os alunos "deveriam pagar sendo-lhes reembolsado o dinheiro apenas se concluíssem o 8ºgrau/12ºano".

O contraste de opiniões dos participantes relativamente ao acesso e ao pagamento/não pagamento da frequência do ensino especializado de música relaciona-se com um aspeto mais amplo, referido por alguns dos participantes no final do inquérito, nomeadamente a necessidade de se definir o que é o ensino especializado de música. Segundo o(a) Professor_25,

> [f]az falta haver uma discussão generalizada nas próprias escolas (algumas já o fazem formal ou informalmente), com todos os envolvidos, com a sociedade em geral, a nível nacional e internacional, sobre o que se pretende com o ensino especializado de música.

Um dos professores referiu que a solução para o abandono seria a reformulação do sistema de ensino português:

> O ensino especializado de música tem como objetivo formar pessoas que sigam uma carreira na área da música. No entanto, esse objetivo é impossível, quando o ensino genérico de música é de tal forma insuficiente, com programas e metodologias desajustados que não há formação de um público informado em Portugal. Neste momento, as escolas de ensino especializado estão a colmatar a lacuna do que deveria ser o ensino genérico de música num país desenvolvido, mas mantendo a estrutura, conteúdos programáticos e metodologias de um ensino especializado. Na minha opinião, o abandono escolar no ensino especializado de música resulta da falta de resposta do ministério da educação às necessidades de aprendizagem artística no ensino genérico. Neste momento, os pais inscrevem os filhos em escolas do ensino especializado de música para terem a oportunidade de adquirir bases musicais (que deveria ser da responsabilidade do ensino genérico) e deparam-se com um ensino que vai muito para além do que procuravam a nível de carga horária, responsabilidade e disponibilidade. Enquanto professores do ensino especializado, podemos reduzir o abandono escolar alterando metodologias e a oferta escolar. Contudo, para acabar com o abandono escolar

> nas escolas de ensino especializado (ou reduzi-lo drasticamente) é necessária uma reformulação do sistema de ensino português. (Professor_225)

Foi ainda mencionada a importância do investimento no 1º ciclo, "de forma a que todas as crianças [...] pudessem ter oportunidade de desenvolverem as primeiras competências" (Professor_259). O(a) participante acrescenta: "Nesse caso, quando concorressem para entrar numa escola de ensino artístico de música, haveria uma seleção mais apurada e certamente, haveria a probabilidade de só concorrerem os que quisessem, de facto, estudar música".

Foi também sugerido pelo(a) Professor_118 facilitar a passagem do ensino especializado de música para o ensino geral e vice-versa:

> O abandono escolar no âmbito do Ensino Artístico Especializado não me parece algo de negativo. Creio que o principal constrangimento é o do abandono da aprendizagem musical. Quero com isto dizer que o que me preocupa não é a frequência da especialização, mas antes o abandono da aprendizagem musical após verificar que as ambições, aptidões ou objetivos da criança não são a especialização. Neste sentido, o que considero relevante é a criação de canais intercomunicantes entre o ensino artístico especializado e o ensino geral no sentido dos alunos permutarem ambos os currículos sem prejuízos formativos e com a possibilidade de continuar a usufruir de uma aprendizagem musical "genérica", estruturada e de qualidade, em suma, o que Fernando Lopes-Graça chamou um dia, e bem, de "ilustração musical do povo".

Como medidas de prevenção do abandono escolar, vários professores referiram a necessidade de haver uma adaptação e flexibilização do currículo (e.g., Professor_210), ou do plano de estudos e foi sugerida a criação de um currículo diferente para alunos que queiram realizar uma "formação mais generalista" (e.g., Professor_172), eventualmente com "aulas partilhadas e menos tempos atribuídos" (Professor_379). Segundo o(a) Professor_194, "é dada mais importância, pelas escolas, aos alunos que seguirão música no superior, esquecendo por vezes o papel importante de formar também bons públicos". Foi ainda proposto haver um Curso Secundário com menor exigência a nível técnico para alunos que não queiram seguir música (e.g., Professor_369).

Foi também exposta a necessidade de tornar o currículo atraente (Professor_165) e de reduzir as aprendizagens essenciais (Professor_352). Da mesma forma, foram fornecidas algumas sugestões relativas às disciplinas que constituem o plano de estudos e à sua frequência: a inclusão de uma disciplina de audição musical (Professor_285); não impedir a frequência de nenhuma disciplina dos cursos regulares (por exemplo, Educação Visual, Biologia, Matemática, entre outras – e.g., Professor_299) e permitir a frequência de menos disciplinas por ano (isto, é, reduzir o número de

disciplinas de frequência obrigatória – e.g., Professor_243). Foi igualmente mencionada a importância de haver estudo acompanhado (e.g., Professor_342) e disciplinas de apoio a alunos com dificuldades (e.g., Professor_215).

No que respeita à carga horária das disciplinas, houve professores que indicaram ser necessário aumentar a carga horária (e.g., Professor_151), enquanto outros defenderam a necessidade de a diminuir (e.g., Professor_254). Segundo o(a) Professor_305 é necessário "reduzir a carga horária, o grau de dificuldade, a quantidade de testes e [de] trabalhos de casa tanto na música (ciências musicais) como na formação geral para libertar tempo para os alunos se dedicarem ao instrumento". Vários participantes salientaram a relevância de distribuir a carga horária de forma mais adequada, apesar das propostas terem sido diversas: haver mais aulas, com uma duração menor (Professor_109); atribuir mais tempo à disciplina de Instrumento (e.g., Professor_81); reduzir a "carga horária excessiva das disciplinas teóricas que contrastam fortemente com a escarra carga horária de instrumento/música de câmara, sobretudo no regime supletivo" (Professor_54) e diminuir a carga horária do ensino geral (e.g., Professor_115). Como resposta à excessiva carga horária no Ensino Secundário, o(a) Professor_54 propôs distribuir "as horas sobretudo de HCA e Análise a partir do 3º ciclo até ao final do ensino secundário [...] deixando mais espaço para a atividade instrumental que é fulcral nestes alunos". Por exemplo, "haver uma hora de uma disciplina mista de HCA e Análise no 3º ciclo, 7º, 8º e 9º anos e depois uma hora de cada disciplina no secundário" (Professor_54). Na mesma linha de pensamento, o(a) Professor_340 propôs haver uma disciplina no Ensino Secundário que cruze os conteúdos de todas as disciplinas teóricas.

Ao nível dos regimes de frequência, foi proposta a oferta do regime integrado (Professor_44) e do regime articulado (Professor_340) em todas as escolas. Foi também defendida pelo(a) Professor_355 a importância de atribuir as mesmas condições do ensino púbico, ao regime articulado nas escolas privadas, especificamente no Curso Secundário de Música (Professor_355). Foram referidas a possibilidade de frequência gratuita do regime supletivo no Curso Secundário de Música (Professor_340) e a sua conclusão em mais anos (e.g., Professor_225), assim como eliminar a restrição de frequência deste regime a uma idade escolar (Professor_301). Para além disto, um dos participantes propôs a obrigatoriedade de frequência do regime articulado até ao 9º ano de escolaridade, para "evitar o abandono com o aumentar da exigência" (Professor_246).

Foi também apontado que seria fundamental a tutela não facilitar o abandono (Professor_282) e que seria importante valorizar as disciplinas do ensino artístico na progressão dos alunos (Professor_240).

O(a) Professor_282 acrescentou que o abandono escolar deveria ser autorizado pela tutela apenas com anuência da escola do ensino especializado de música. Foi ainda mencionada a necessidade de melhorar a formação de professores (e.g., Professor_104), de haver mais formação contínua (alguma desta formação oferecida gratuitamente – Professor_172), de haver especialização para o ensino de alunos do 1º ciclo (Professor_194) e de acabar com as atividades de enriquecimento curricular (apesar de não ter sido especificada a razão) – Professor_243.

Foi ainda referido que seria importante haver uma boa acessibilidade às escolas de música, nomeadamente ao nível dos transportes (Professor_130); que seria importante haver mais valorização da música e do ensino artístico de qualidade pela sociedade (Professor_78),nomeadamente haver mais saídas profissionais (Professor_127), mercado de trabalho (Professor_118), apoios culturais (Professor_261) e também foi exposta a necessidade de revisão da carreira docente (Professor_282), apesar de não ter sido especificado em que moldes deveria ocorrer essa revisão.

4.3.1.2. Medidas escolares (Fase 4)

Os participantes também propuseram algumas medidas escolares. Neste âmbito, foi referida a importância de atribuir melhores salários aos professores e de proporcionar a estabilidade do corpo docente (e.g., Professor_5). O(a) Professor_223 referiu que "as escolas não podem se reger, cada vez mais por critérios de empregabilidade em função das vagas de financiamento".

Foi mencionada a necessidade de melhorar a oferta escolar, tendo sido especificado pelo Professor_245 que deveria haver mais opções de instrumentos musicais em algumas escolas. Foi também referido que se deveriam encaminhar os alunos para os cursos mais adequados, uma vez que há "alunos a estudar em cursos profissionais que deveriam estar em cursos supletivos" (Professor_313).

Vários participantes salientaram que é necessário atualizar os programas. Alguns professores especificaram a importância de torná-los mais acessíveis (e.g., Professor_58), outros, de os diversificar (e.g., Professor_76). À semelhança do que tinha sido apontado nos planos de estudo, os professores consideram que é importante haver flexibilidade (e.g., Professor_210) e possibilidade de adaptação dos programas (e.g., Professor_255). Segundo o(a) Professor_210, o cumprimento de um programa obrigatório é um "factor de stress". Neste contexto o(a) Professor_39 relembrou que os alunos "mesmo não seguindo as áreas convencionais da música, podem seguir áreas relacionadas com a música, ou seja, composição ou [a] área do espetáculo". Foi também mencionada como medida de prevenção do

abandono escolar a revisão dos conteúdos programáticos das disciplinas teóricas (e.g., Professor_59), tendo sido especificado por alguns professores a revisão dos conteúdos programáticos da Formação Musical (e.g., Professor_317) e do ensino geral (Professor_131). Referiu-se também a importância de investir na aquisição de competências (e.g., Professor_256) e de haver programas direcionados para a continuidade e para a não continuidade dos alunos no estudo de música (e.g., Professor_58).

Quanto ao repertório, foi salientada a importância de uma boa escolha de repertório, nomeadamente repertório adequado (e.g., Professor_121) e adaptado, por exemplo, à idade dos alunos (Professor_214), ao seu gosto ("sem prejuízo na aprendizagem" – Professor_393), de ser repertório dinâmico (e.g., Professor_128), motivador (e.g., Professor_128), cativante (e.g., Professor_331), interessante (e.g., Professor_51), divertido (e.g., Professor_329) e/ou apelativo (e.g., Professor_293). Foi ainda referida a relevância do repertório ser estilisticamente diversificado, incluindo repertório não erudito (e.g., Professor_64). Neste contexto o(a) Professor_247 apontou:

> Embora acredite que se deva continuar com um enfoque no ensino tradicional erudito, visto que na minha experiência é um ensino que permite adquirir conhecimentos aplicáveis a todas as outras realidades musicais, deve também abrir-se espaço a que o ensino vá de encontro às realidades pessoais, sociais e familiares dos alunos.

Mencionou-se também a importância de equilibrar a dificuldade do repertório (e.g., Professor_107) e de possibilitar a escolha do repertório por parte dos alunos (Professor_84).

Quando à avaliação dos alunos, foi citada a importância de refletir sobre a sua pertinência (Professor_371), a necessidade de a flexibilizar e de diminuir o "poder castrador dos sistemas de avaliação" (Professor_223). Foi mencionada a valorização da avaliação contínua (e.g., Professor_271), a redução ou eliminação de momentos de avaliação (e.g., Professor_120) e a possibilidade de a substituir por momentos de *performance* ou de criação de projetos em turma (Professor_225). O(a) Professor_84 também propôs a avaliação por módulos, tal como é efetuada nas escolas profissionais.

Vários professores destacaram a importância de fazer música de conjunto. Alguns dos participantes referiram a frequência de Classes de Conjunto (e.g., Professor_351), de Classes de Conjunto instrumentais (e.g., Professor_7) e, alguns dos professores, especificaram a importância específica da disciplina de Música de Câmara (e.g., Professor_134). Foi também mencionada a relevância da participação dos alunos em outros projetos musicais de conjunto (instrumentais ou corais – e.g., Professor_247) e da promoção de atividades e aulas em grupo, "para que eles [os alunos] se sintam

mais integrados" (Professor_54). Segundo o(a) Professor_106 é essencial "fazê-los realizar práticas em conjunto, socializar, criar laços de amizade". O Professor_267 também reforça o seguinte: "É importante que gostem do que fazem, que sintam que têm um papel importante nos projetos realizados e que se sintam capazes e integrados nas atividades propostas". Foi também proposto constituir grupos de estudo de repertório com o auxílio de um professor (Professor_272).

Alguns dos participantes salientaram a importância de dar a oportunidade de escolha do instrumento, de dar a possibilidade aos alunos de experimentarem os instrumentos antes da sua escolha (e.g., Professor_129), dos alunos ingressarem no instrumento musical que escolheram (Professor_29) e da escola facilitar as trocas de instrumento, quando necessário (Professor_211). O(a) Professor_179 indicou como medida "ouvir os alunos acerca dos instrumentos que querem aprender, em vez de os colocarem nos instrumentos que dá jeito à escola para preenchimento de horários de professores".

Os participantes também apontaram como medidas de prevenção ao abandono escolar no ensino especializado de música a melhoria das condições da sala de aula (e.g., Professor_94), a importância de investir em instrumentos musicais (e.g., Professor_110), a disponibilização gratuita de instrumentos para os alunos estudarem (Professor_242), o investimento em recursos tecnológicos (Professor_155), a redução do tamanho das turmas (por exemplo, nas Classes de Conjunto e na disciplina de Formação Musical – e.g., Professor_149) e a relevância de não lecionarem as disciplinas de Formação Musical e de Coro na escola do ensino geral pela falta de condições e pela falta de envolvência dos alunos no meio musical (e.g., Professor_84). Um dos participantes acrescentou no final do inquérito que seria importante haver especial atenção à garantia de condições de estudo dos alunos de percussão:

> No meu caso como professor de percussão e antigo aluno, considero que os conservatórios no geral podiam ser muito mais recetivos no que toca a horário de trabalho dos funcionários, ou facilitar em algum momento o estudo dos alunos. Muitos não conseguem ter instrumento em casa e quando tentam ir à escola não está disponível ou não está aberta. Havia de ser natural para um conservatório perceber que há muitos alunos que não podem ter instrumentos de 15.000 euros em casa, e que se querem seguir com o ensino especializado em música precisam de ter acesso à escola para estudarem fora do horário das aulas. (Professor_161)

Quando à organização de horários, foi referida a necessidade de: adequá-los às idades dos alunos, evitando, por exemplo, horários muito tardios (Professor_53); melhorar a sua organização (e.g., Professor_132), flexibilizar a sua marcação (e.g., Professor_245), melhorar a articulação entre os horários da escola de música e a escola geral (e.g., Professor_171) e de distribuir as aulas por mais dias da semana (e.g., Professor_154).

Foi também referida a importância de haver um bom ambiente dentro da sala de aula (e.g., Professor_339), essencial para o desenvolvimento do aluno. Segundo o(a) Professor_165 é importante "manter um ambiente escolar exigente, mas inclusivo, respeitador e que promova a auto-estima e motivação dos alunos". Foi também referido o valor de uma boa integração dos alunos em meio escolar, por exemplo, na sua classe (Professor_169). Mencionou-se a relevância de haver uma boa relação entre professor-aluno (e.g., Professor_383), nomeadamente uma relação de empatia (Professor_140), de proximidade (Professor_199), de afetividade (Professor_319) e de uma boa comunicação: é importante "comunicar as escolhas pedagógicas como professor, ouvindo os alunos, e oferecer-lhes oportunidades para desenvolver o sentimento de autoeficácia" (Professor_137).

Quanto ao corpo docente, foi referido que a escola deve ter professores cativantes (e.g., Professor_105), competentes (e.g., Professor_303) e especializados (Professor_122), tendo sido também especificada a importância de a disciplina de Formação Musical ser lecionada por professores especializados nesta área (Professor_111). Foi igualmente mencionado que é essencial haver a possibilidade de os alunos mudarem de professor (Professor_103) e de investir na motivação dos professores (Professor_377).

Ao nível escolar apontou-se que seria essencial os alunos entrarem na escola já preparados (Professor_356) e adquirirem boas bases em níveis anteriores (Professor_47). Foi proposto distribuir alunos com diferentes ritmos de aprendizagem por diferentes turmas no Ensino Secundário (Professor_218); promover mentorias/tutorias (e.g., Professor_148); proporcionar acompanhamento psicológico dos alunos, "que assim necessitassem independentemente da causa (ansiedade de tocar em público, problemas familiares, etc.)" (Professor_215) e proibir os ecrãs na escola (e.g., Professor_290).

Salientou-se que é preciso mostrar aos alunos a importância da música na sua formação (e.g., Professor_358), e que se deveria esclarecer junto dos alunos o grau de exigência dos cursos antes da sua matrícula, de modo a haver uma melhor gestão de expectativas (e.g., Professor_179). Segundo o(a) Professor_302, "estudar um instrumento musical com seriedade requer grande capacidade de sacrifício, e isto tem de ser comunicado aos jovens". Foi ainda sugerido levar ex-alunos à escola para partilharem testemunhos (Professor_289).

Os participantes propuseram haver momentos de partilha promovidos pelas escolas para que os professores possam refletir sobre várias questões (Professor_35). O(a) Professor_249 expressou a sua opinião, nas seguintes palavras:

> Penso que seria relevante que as escolas adotassem mecanismos mais regulares de estudo desta questão, na procura do desenvolvimento de estratégias que contribuam para a prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal. Sabemos que nem todos os alunos que ingressam nesta área de ensino prosseguem estudos nesta área no ensino secundário, o que não representa, de forma alguma, um drama. Mas seria importante, do meu ponto de vista, que a grande maioria dos alunos que ingressam nesta área de estudos se sentissem integrados, motivados e transformados pela aprendizagem musical, pelo menos, até ao final do 9º ano.

Foi ainda sugerido o estabelecimento de parcerias com bandas filarmónicas como medida de prevenção do abandono escolar (Professor_37).

Foi salientada por vários professores a importância de motivar, cativar, incentivar os alunos (e.g., Professor_82) e de fomentar o gosto pela música (e.g., Professor_99), pela aprendizagem musical, pela prática musical (e.g., Professor_181) e pelo instrumento (e.g., Professor_9). De acordo com o(a) Professor_136 "a música é uma arte e só se pode fazer de um modo positivo se houver gosto". Segundo o mesmo participante "um aluno com amor pelo instrumento e vontade de estudar consegue superar grandes obstáculos". O(a) Professor_298 considera que o professor de Instrumento "tem uma responsabilidade acrescida na forma de ensinar e cativar os alunos". Foi ainda referido que se deve promover o sucesso dos alunos (e.g., Professor_275) e apoiá-los (e.g., Professor_71). Ao passo que alguns participantes mencionaram que era essencial "ser exigente" (e.g., Professor_137), outros comentaram que deveriam ser menos exigentes (e.g., Professor_57), que deveriam reduzir o grau de dificuldade (e.g., Professor_305) e que seria importante haver "menos pressão para a excelência" (Professor_254). De acordo com o(a) Professor_202, deve haver "incentivo sem que o aluno se sinta forçado a aprender música". Pelo contrário, o(a) Professor_294 refere que "baixar o nível de exigência e o papel do ensino artístico no desenvolvimento dos alunos provoca questões relacionadas com o abandono escolar a médio prazo".

Foi ainda referida a importância de ensinar os alunos a estudar (e.g., Professor_292), de promover a sua autonomia (e.g., Professor_84) e de incentivar o estudo (e.g., Professor_91). Inversamente, um dos participantes referiu que não se deveria obrigar os alunos a estudar contra a sua vontade (Professor_215). Foi ainda mencionada a importância de ter atenção à situação pessoal dos alunos, ao seu contexto social (Professor_247) e dar-lhes "uma rede de apoio" (Professor_397). Foi sugerido não os sobrecarregar (e.g., Professor_305), assim como adaptar o ensino às suas necessidades e características de aprendizagem, ao seu ritmo de aprendizagem (e.g., Professor_184), aplicando, por exemplo, um ensino diferenciado (Professor_236).

Os participantes mencionaram o acompanhamento de alunos com dificuldades (Professor_274), o "acompanhamento mais personalizado nas disciplinas teóricas, que muitas vezes levam o aluno a abandonar o estudo do instrumento" (Professor_42), a importância de dar reforço positivo (e.g., Professor_322) e de desvalorizar o erro (Professor_205). Para além disso, sugeriu-se ensinar técnicas de relaxamento (Professor_341) e de gestão emocional (Professor_319) e desenvolver competências sociais e afetivas (Professor_324), como medidas de prevenção do abandono escolar.

Os professores sugeriram ainda articular o ensino do instrumento com as restantes disciplinas (e.g., Professor_205) e conciliar a carga de trabalho das várias disciplinas (Professor_164). Foi mencionada a importância de os professores investirem numa boa preparação de aulas (e.g., Professor_376), de lecionarem aulas proativas (Professor_303), de usarem estratégias diversificadas (Professor_386) e de estabelecerem objetivos concretos a curto prazo (Professor_395). Foi referido que se deveria utilizar metodologias adequadas (e.g., Professor_388), atrativas, atuais (e.g., Professor_277) e inovadoras (e.g., Professor_63); que se deveria investir num ensino mais prático e menos teórico, de modo a "não tornar enfadonha a aprendizagem" (Professor_287); e que seria importante investir num ensino menos formal (e.g., Professor_371). Segundo o(a) Professor_25 é essencial "os conceitos teóricos virem sempre depois ou em simultâneo com a componente prática; alguns serem eliminados porque não têm grande relevância ou são desnecessários". Muitos professores mencionaram a importância de tornar as aulas, atividades, estratégias e aprendizagem mais lúdicas (e.g., Professor_259), de aprender com jogos (e.g., Professor_26) e de promover atividades divertidas (e.g., Professor_179), dinâmicas (e.g., Professor_309) e criativas (e.g., Professor_328), particularmente nos primeiros ciclos. Foi ainda proposta a preparação de atividades promotoras de criatividade (e.g., Professor_264), de investir na aprendizagem pela descoberta (Professor_362) e na aprendizagem colaborativa (Professor_264), de preparar bem os alunos para o seu futuro profissional (Professor_273), de incluir experiências profissionais na sua aprendizagem (Professor_102) e de compreender que nem todos os alunos querem seguir música (Professor_341). Alguns participantes acrescentaram a importância de usar alternativas à leitura na pauta (Professor_1), de introduzir a leitura gradualmente (Professor_218) e de promover uma maior utilização da tecnologia (Professor_253).

Especificamente sobre a aula de instrumento foi sugerido lecionar de forma diferente (apesar de não ter sido especificado de que forma se deveria lecionar esta disciplina – Professor_252) e de tornar o trabalho técnico "empolgante" (Professor_51). Sobre a disciplina de Formação Musical foi referida a importância de atualizar as metodologias (e.g., Professor_11) e de lecionar aulas práticas (e.g., Professor_142), mais

lúdicas (e.g., Professor_53) que vão ao encontro dos interesses das crianças e da sua faixa etária (e.g., Professor_111). Foi também proposta a utilização dos instrumentos musicais dos alunos nas aulas "aumentando assim os índices de motivação do aluno através da transferência de conhecimento que este passará a fazer mais e com mais eficácia" (Professor_184) e de "relacionar cada vez mais a formação musical à prática instrumental e musical - cantando e tocando (o seu instrumento ou pequenas coisas ao piano)" (Professor_205). Quanto à aula de Coro foi salientada a importância de as aulas serem mais práticas e lúdicas (Professor_111).

Os professores indicaram ser relevante aumentar a atividade performativa (e.g., Professor_293), individualmente (e.g., Professor_242), em Conjunto (e.g., Professor_278) e no âmbito da disciplina de Formação Musical (Professor_234). Segundo o(a) Professor_247 os momentos de *performance* permitem que "os alunos sintam que o trabalho por eles desenvolvido tem um propósito" (Professor_247). Foi também sugerida a organização de projetos de turma ou de ano (Professor_225), da organização da assistência a concertos (aspeto que o/a Professor_367 considera particularmente importante no interior do país onde a oferta não é tanta), da promoção de visitas de estudo (e.g., Professor_376) e de intercâmbios entre escolas (e.g., Professor_393).

Foi salientada a importância da comunicação com a escola do ensino geral: segundo os participantes, seria importante o corpo docente das escolas do ensino geral incentivar os alunos do ensino especializado de música, auxiliar a divulgação e dinamização do ensino especializado de música (Professor_310) e haver uma maior comunicação entre as duas escolas na gestão dos alunos (Professor_369).

O(a) Professor_281 deixou uma nota no final do questionário relacionada com as medidas escolares:

> A classe docente e as direções pedagógicas, apesar de abertas à mudança, estão altamente presas ao conservadorismo musical e pedagógico. Na generalidade dos casos, qualquer mudança é difícil: demora a acontecer e é feita com resistência. Muitas vezes não acontece porque 'já se experimentou, não funciona'.

4.3.1.3. Medidas familiares (Fase 4)

Ao nível familiar foi reforçado por muitos participantes a importância da família proporcionar apoio (e.g., Professor_12), acompanhamento (e.g., Professor_330), incentivo (e.g., Professor_33), motivação (e.g., Professor_103), de se envolver nas atividades da escola de música (e.g., Professor_204) e de acompanhar os educandos no estudo (e.g., Professor_380) e/ou na assistência a aulas (e.g., Professor_218). Segundo o(a) Professor_72 é necessário "encontrar formas de educar também os

familiares para que possam ser pilares no apoio à formação das crianças". Vários participantes no final do inquérito reforçaram a importância da família no desenvolvimento do aluno. O(A) Professor_138 salientou que "o interesse e acompanhamento dos pais na aprendizagem é fundamental, pois as crianças sentem que estão a ser escutadas e vistas, que existem no meio da família".

Foi ainda referida a importância de promover um bom relacionamento entre professores e encarregados de educação (e.g., Professor_3), a importância de manter o diálogo (e.g., Professor_70) e de sensibilizar os encarregados de educação para o que é o ensino especializado de música - comunicar "a exigência deste tipo de ensino para se alcançar resultados motivadores" (Professor_89), as dificuldades que os alunos poderão encontrar e a importância de estudar (Professor_162).

Os professores também partilharam que é essencial os encarregados de educação manterem o compromisso e serem persistentes (e.g., Professor_394). Neste contexto o(a) Professor_173 expressa a sua opinião:

> Acho que o problema parte muito da educação em casa. Os próprios pais muitas vezes não preparam os filhos para um trabalho regular e constante, os alunos esperam que tudo seja facilmente alcançável. E se isso ainda mais ou menos possível no 2º ciclo, no 3º torna-se cada vez mais difícil. Mas considero que a resposta não deve estar na simplificação dos programas, mas sim na educação dada às crianças.

Da mesma forma, o(a) Professor_378 expressa que é essencial "[o]s pais não fazerem as vontades todas aos filhos...". Ainda relativamente ao papel dos pais, o(a) Professor_351 referiu:

> Verifico também que, por vezes, existe uma vontade de desistir por não se gostar de uma única disciplina, normalmente Formação Musical. Muito provavelmente a minha opinião é bastante parcial, no entanto, vejo muitas vezes que alguns pais não procuram educar os filhos para o desenvolvimento de algum espírito de sacrifício. Claro que tornar a disciplina de FM mais apelativa será certamente muito importante, mas penso que é igualmente crucial que os pais tentem educar os seus filhos a não desistir perante a primeira dificuldade;
> - Na sequência do ponto anterior, se não obrigar os filhos a estudarem música contra a sua vontade é muito importante para combater os níveis de desmotivação, obrigar os filhos a pelo menos resistir e dar uma oportunidade quando existe apenas uma disciplina da qual não gostam, também será importante para treinar a capacidade de resiliência. Capacidade esta que me parece estar intimamente ligada com muitas situações de abandono escolar. (Professor_351)

Segundo o(a) Professor_282, "em outras disciplinas, os alunos/Enc. de Educação, não pedem para desistir na primeira dificuldade".

Os participantes mencionaram que é essencial sensibilizar os encarregados de educação para a importância da música numa boa formação dos seus educandos (e.g., Professor_267), mas também dar-lhes formação sobre o instrumento que os educandos estão a aprender (Professor_269), informá-los sobre as possibilidades de estudo da música após o 5º grau/9º ano (por exemplo, o Curso Livre – Professor_346), informá-los sobre as saídas profissionais (e.g., Professor_74) e sensibilizá-los para considerarem o prosseguimento de estudos na área da música tão válido como outras opções (Professor_248). Foi ainda referida a importância de investirem num instrumento musical para os alunos estudarem (Professor_151) e de evitarem que os educandos frequentem muitas atividades extracurriculares (e.g., Professor_214).

4.3.1.4. Medidas individuais (Fase 4)

Quanto às medidas individuais, foi mencionada a importância de os alunos estudarem regularmente (e.g., Professor_17), investirem tempo (Professor_124), serem disciplinados (Professor_227) e resilientes (Professor_27) e estabelecerem horários de estudo, "de forma a poderem progredir e sentirem-se bem-sucedidos" (Professor_124). Foi também salientado que deveriam participar em projetos artísticos (e.g., Professor_238), assistir a ensaios e concertos (e.g., Professor_242), envolver-se em atividades culturais (e.g., Professor_131), participar em masterclasses (e.g., Professor_178), concursos (e.g., Professor_297), estágios (orquestrais/corais – e.g., Professor_393), festivais (e.g., Professor_72), *workshops* (e.g., Professor_54), participar em visitas de estudo (e.g., Professor_37) e em intercâmbios com outras escolas (e.g., Professor_393).

Houve ainda outras respostas que, por não serem precisas não foram categorizadas: "Realizar uma boa avaliação às competências e gostos musicais dos alunos, no final do ciclo" (Professor_156); "Mudança de mentalidade" (Professor_30); "mais eficaz" (Professor_133); "mudança de paradigma dentro das escolas" (Professor_346), "outro curso" (QO396), "atividade na escola" (Professor_33), "Orquestra e arte digital" (Professor_155).

Tabela 129 Medidas de prevenção do abandono escolar por níveis – sugestões dos participantes da Fase 4[375]

UNIDADES DE ANÁLISE			EXEMPLOS DE MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	O.
POLÍTICAS e SOCIAIS	**REDE**		Alargar a rede						1
			Criar mais escolas públicas						1
	ACESSO		Garantir o acesso a todos os alunos		3				
			Abrir mais vagas	para o ensino especializado de música	3	1	1	1	
				para o regime articulado	1		1	1	
			Restringir acesso aos que "de facto gostam e querem estudar música"/selecionar alunos com perfil adequado, ou com vocação/ser mais rigoroso nas provas de admissão		1	3	3	2	2
	FINANCIAMENTO/ Valor das mensalidades		Rever modelos de financiamento						1
			Haver um maior financiamento por parte do estado e/ou autarquias		4	1	1	5	2
			Reduzir o valor das mensalidades		4	1	1	5	1
			Proporcionar uma oferta gratuita		4	2	1	3	
			O ensino ser pago		1	3	3	1	1
	REFORMULAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO		Definir o que é ensino especializado de música						5
			Reformular o sistema de ensino português						1
			Investir no ensino geral						3
			Facilitar a passagem do ensino especializado de música para o geral e vice-versa						1
	CURRÍCULO/ PLANO DE ESTUDOS		Adaptar, flexibilizar o currículo ou o plano de estudos		5	8	**11**	**13**	
			Criar um currículo diferente para alunos que queiram fazer formação mais generalista		1	1			5
			Aumentar o foco na formação de públicos			1	1	1	
			Tornar o currículo atraente/apelativo		2	3	4	1	
			Reduzir as aprendizagens essenciais			1	1		
			Incluir uma disciplina de audição musical				1		
			Permitir a frequência de Educação Visual e de Educação Tecnológica/não impedir a frequência de nenhuma disciplina dos cursos regulares		1	2	1	3	1
			Permitir a frequência de menos disciplinas por ano/diminuir o número de disciplinas de frequência obrigatória				1	4	1
			Haver estudo acompanhado		1	3	2		
			Haver disciplinas de apoio a alunos com dificuldades				1		
		CARGA HORÁRIA	Aumentar a carga horária		1	2	1	1	
			Diminuir a carga horária		2	4	5	18	
			Distribuir a carga horária de forma mais adequada	Adequar/ distribuir carga horária de forma mais adequada	3	7	7	6	
				Atribuir mais tempo à disciplina de Instrumento/aulas individuais	3	2	3	6	
				Reduzir a carga horária das disciplinas teóricas	1	1	2	9	1
				Diminuir a carga horária no ensino geral	2	6	9	3	
	REGIMES DE FREQUÊNCIA		Haver a possibilidade de frequentar o regime integrado em todas as escolas			3	3		
			Haver a possibilidade de frequentar o regime articulado em todas as escolas			1			

[375] Na tabela: EE – encarregado de educação; E. SEC. – Ensino Secundário; O. – Medidas partilhadas pelos professores na última questão do inquérito (nesta questão perguntou-se aos professores se gostariam de acrescentar mais alguma informação que considerassem relevante sobre o tema; como muitos dos professores acrescentaram medidas de prevenção do abandono, foram também acrescentadas nesta tabela, numa última coluna).

UNIDADES DE ANÁLISE			EXEMPLOS DE MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	O.
			Atribuir as mesmas condições do ensino público, ao regime articulado nas escolas privadas (Curso Secundário)				1		
			Possibilitar a frequência gratuita do regime supletivo no Curso Secundário de Música				1		
			Possibilitar a conclusão do Curso Secundário de Música no regime supletivo em cinco anos				1	1	
			Não restringir o regime supletivo a uma idade escolar					1	
			Atribuir obrigatoriedade ao regime articulado até ao 9° ano						1
	PAPEL DA TUTELA		Tutela não pode facilitar abandono		1	1	1		2
			Valorizar as disciplinas do ensino artístico na progressão dos alunos			1	1		
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES		Melhorar a formação de professores		1	3	1	2	1
			Haver mais formação contínua						3
			Especializar professores para estas idades (1° ciclo)		1				
	CARREIRA DOCENTE		Revisão da carreira docente						1
	AECS		Acabar com Atividades de Enriquecimento Curricular			1	1		
	TRANSPORTES		Haver uma boa acessibilidade		2				
	VALORIZAÇÃO DA ÁREA		Mais valorização da música e do ensino artístico de qualidade pela sociedade		2				3
			Haver mais saídas profissionais, mercado de trabalho, apoios culturais, mais orquestras				3	8	1
ESCOLARES	**CONDIÇÕES LABORAIS**		Atribuir melhores salários aos professores		1	1			
			Proporcionar a estabilidade do corpo docente		1	1			1
	OFERTA		Melhorar oferta/ter uma boa oferta				1	1	2
			Haver mais opções de instrumentos musicais em algumas escolas		1				
			Encaminhar alunos para os cursos mais adequados						1
	OPÇÕES CURRICULARES E EDUCATIVAS	**PROGRAMA**	Mudar o programa	Mudar ou atualizar o programa	4	8	16	2	2
				Torná-lo mais acessível	1	1	2		
				Torná-lo diversificado	1	1	2	1	
			Haver flexibilidade, possibilidade de adaptação		3	8	3	3	
			Rever conteúdos programáticos das disciplinas teóricas			2			
			Atualizar a disciplina e/ou dos conteúdos programáticos de Formação Musical		3	1	3		2
			Rever conteúdos programáticos do ensino geral				1		
			Investir na aquisição de competências e menos na quantidade de programa						1
			Haver programas direcionados para a continuidade e não continuidade dos alunos no estudo da música						1
		REPERTÓRIO	Escolher repertório	adequado e adaptado à idade dos alunos, ao gosto dos alunos	3	**13**	**12**	3	1
				dinâmico, motivador, cativante, interessante, divertido e/ou apelativo	6	4	3	3	
				diversificado (incluindo não erudito, repertório conhecido dos alunos, repertório mais atual)	6	9	**14**	9	1
			Equilibrar o grau de dificuldade/quantidade do programa			1	2	1	
			Possibilitar a escolha de repertório por parte dos alunos			1			
		AVALIAÇÃO	Refletir sobre pertinência da avaliação			1	1		
			Flexibilizar a avaliação		1	1		1	
			Valorizar a avaliação contínua, aliviar peso dos testes			3	1		
			Reduzir momentos de avaliação, ou fazer mais atividades não avaliativas				2		
			Eliminar avaliação		1				
			Substituir por momentos de *performance* ou criação de projetos em turma			1			
			Avaliação por módulos (tal como nas escolas profissionais)					1	

UNIDADES DE ANÁLISE		EXEMPLOS DE MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	O.
	MÚSICA DE CONJUNTO	Promover a música de conjunto	Fazer música de conjunto, promover projetos de música de conjunto, participar em Classes de Conjunto	**11**	18	**18**	8	
			Haver/promover participação em Classes de Conjunto instrumentais	2	4	7	6	
			Haver música de câmara	1	5	6	1	
		Haver aulas em grupo		4	1			
		Constituir grupos de estudo de repertório em grupos, com auxílio de um professor						1
		Promover atividades em grupo		3	3	6	3	
	ESCOLHA DO INSTRUMENTO	Proporcionar a possibilidade dos alunos experimentarem os instrumentos para auxiliar a escolha		3	1			
		Escolher o instrumento musical certo/melhor atribuição do instrumento		2	1			
		Facilitar a troca de instrumento		1				
		Ingressar no instrumento musical que escolheram			2	2		
	CONDIÇÕES ESCOLARES	Melhorar condições da sala de aula/espaços		3	3	2		3
		Investir em instrumentos/melhorar a qualidade dos instrumentos (ex. fagotino)		3	2	1		2
		Disponibilizar gratuitamente instrumentos aos alunos			1	1		
		Investir em recursos tecnológicos			1	2		
		Reduzir o tamanho das turmas		1	3	1		1
		Formação Musical e Classes de Conjunto - não decorrerem na escola de ensino geral (falta de condições e falta de envolvência no meio musical)			1			
		Condições de estudo para alunos de percussão						1
	HORÁRIOS	Adequar às idades (não muito tardios)		2			1	
		Melhorar organização				2	3	1
		Flexibilizar a marcação dos horários		1		1	6	
		Melhorar a articulação entre os horários da escola de música e a escola geral		7	**11**	**10**	14	2
		Integrar as aulas na escola do ensino geral		2	1			
		Distribuir aulas por mais dias da semana		1	2	2	1	
	AMBIENTE	Haver bom ambiente dentro da sala de aula/melhorar ambiente		3	2	4	1	1
		Haver uma boa relação entre professor-aluno/empatia, relação de proximidade, afetividade		**10**	**13**	**10**	3	
	INTEGRAÇÃO	Boa integração dos alunos em meio escolar/boa relação com a escola		4	6	7	2	1
	CORPO DOCENTE	A escola ter professores cativantes, competentes, bons professores		4	4	6	5	1
		Os professores serem especializados		1				
		A Formação Musical ser ensinada por professores especializados nesta área			1	1		
		Haver a possibilidade de mudar de professor					1	
		Investir na motivação dos professores			1			
	QUESTÕES PEDAGÓGICAS ESCOLA	Alunos entrarem na escola já preparados/terem boas bases em níveis anteriores		1	2	2		
		Distribuir alunos com diferentes ritmos de aprendizagem por diferentes turmas no Ensino Secundário						1
		Promover mentorias/tutorias				1	2	
		Acompanhamento psicológico dos alunos					3	2
		Proibir ecrãs na escola			2	1		
		Mostrar aos alunos a importância da música na sua formação		3	1	3	4	
		Esclarecer o grau de exigência dos cursos antes da matrícula/gestão de expectativas		1	1	1	3	2
		Levar testemunhos de ex-alunos à escola						1
		Proporcionar momentos de partilha para os professores refletirem sobre várias questões						1

UNIDADES DE ANÁLISE			EXEMPLOS DE MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	O.
			Estabelecer parcerias com bandas filarmónicas			1	1	1	
		PROFESSOR/ALUNO	Motivar, cativar e/ou incentivar os alunos, proporcionar boas experiências		27	21	27	14	
			Cativar, sensibilizar, estimular ou fomentar o gosto	pela música/para a beleza da música	12	7	8	5	2
				pela aprendizagem musical	3	3	2	1	
				pelo instrumento e/ou pela prática musical	3	5	6	3	1
			Promover o sucesso dos alunos, apoiar os alunos		2	4	3	4	
			Ser exigente		1	2	1	6	
			Ser menos exigente, ou reduzir o grau de dificuldade		1	2	4	2	
			Ensinar os alunos a estudar/promover a autonomia/incentivar o estudo		1	8	2	1	
			Não obrigar os alunos a estudar contra a sua vontade			1			
			Ter atenção à situação pessoal dos alunos			1	1		1
			Não sobrecarregar os alunos			1			
			Adaptar às necessidades e características de aprendizagem dos alunos, ao ritmo de aprendizagem, ao seu gosto		5	7	**12**	**11**	
			Acompanhar alunos com dificuldades		1	2	2	1	
			Dar reforço positivo		4	3	1	2	
			Desvalorizar o erro		1				
			Ensinar técnicas de relaxamento/gestão emocional				2	1	
			Desenvolver competências sociais e afetivas			1			
		PROFESSORES	Articular o ensino do instrumento com as restantes disciplinas		4	9	**12**	4	
			Conciliar a carga de trabalho entre disciplinas (por parte dos professores)					1	
			Investir numa boa preparação de aulas		2	1	1		
			Lecionar aulas proativas/boa gestão de tempo			1	1		
			Utilizar boas estratégias, estratégias diversificadas e adaptar às idades dos alunos		5	5	5	2	1
			Estabelecer objetivos concretos a curto prazo		1	1	3	2	
			Utilizar metodologias "adequadas", "atrativas e atuais", "inovadoras"		5	6	5	3	5
			Investir num ensino mais prático e menos teórico, ou numa educação mais ativa		**10**	**12**	9	5	2
			Investir num ensino menos formal e/ou abordagem informal		2	1	1		
			Tornar o currículo, aulas, atividades, estratégias, aprendizagem ou ensino mais lúdicos		17	6			
				Aprender com jogos	6	2	1		
				Disciplinas, aulas, atividades deverão ser divertidas	9	5	3	1	
				Atividades, aulas dinâmicas	6	2	1	1	
			Lecionar aulas criativas		1	2	1		
			Preparar atividades de improvisação/composição/promotoras da criatividade		2	2	2	2	
			Investir na aprendizagem pela descoberta		1	1			
			Investir na aprendizagem a partir da colaboração				1		
			Preparar os alunos para o Ensino Superior/para o seu futuro profissional					5	
			Complementar o ensino com experiências profissionais					1	
			Compreender que nem todos os alunos querem seguir música					1	
			Introduzir gradualmente a leitura			2			
			Usar alternativas à leitura na pauta			1			1
			Usar mais tecnologia			1	2	1	
				Lecionar de forma diferente		1			

UNIDADES DE ANÁLISE			EXEMPLOS DE MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	O.
			Disciplina de Instrumento	Tornar a técnica empolgante			1		
			Disciplina de Formação Musical	Atualizar estratégias/modo de ensinar a Formação Musical/metodologias	3	4	5		1
				Lecionar aulas mais práticas		1	9		
				Lecionar aulas mais "lúdicas", ao encontro dos interesses das crianças, da sua faixa etária	3	1			
				Utilizar os instrumentos musicais dos alunos nas aulas	1		1		
			Disciplina de Coro	Lecionar aulas mais "lúdicas", ao encontro dos interesses das crianças, da sua faixa etária	1	1			
				Lecionar aulas mais práticas			1		
		AUDIÇÕES	Aumentar atividade concertística, *performance* regular, audições		7	7	8	9	3
			Aumentar a atividade concertística	Individualmente	1		3	4	
				Em conjunto	3	2	8	9	2
				Em Formação Musical			1		
		PROJETOS	Organização de projetos de turma ou de ano						1
			Organização de assistência a concertos			2			2
			Promover visitas de estudo			3	3	4	
			Promover intercâmbios entre escolas			1	1		
		COMUNICAÇÃO COM A ESCOLA DO ENSINO GERAL	Incentivo do corpo docente das escolas regulares					1	
			Melhor comunicação com a escola do ensino geral na gestão dos alunos						1
			Melhor comunicação entre a escola regular e alunos e professores no que respeita à divulgação e dinamização do ensino especializado de música						1
FAMILIARES	**FAMÍLIA/ESCOLA**		Proporcionar apoio, acompanhamento, incentivo, motivação/ interesse e/ou envolvimento da família		43	33	23	**12**	1
				Participar nas atividades da escola de música	3				
				Acompanhar os educandos no estudo e/ou na assistência a aulas/sensibilizar os educandos para a importância do estudo	**11**	8	6	2	
			Manter diálogo entre professores e EE e/ou reuniões		7	6	4	3	
			Manter um bom relacionamento entre professores e EE		2	1			
			Sensibilizar/consciencializar os EE para o que é o ensino especializado de música (exigência, dificuldades que os alunos poderão encontrar, importância dos alunos estudarem as várias disciplinas)		7	**11**	2	1	4
			Manter o compromisso/responsabilizar os EE/persistência dos EE		5	4	3	2	1
			Sensibilizar os EE para a importância da música para uma boa formação/educação		1	1	1		
			Dar formação aos alunos e aos EE sobre o instrumento musical que estão a aprender		1				
			Informar os EE (e os alunos) sobre saídas profissionais			1	3	9	1
			Informar os EE e alunos sobre possibilidades após o 9º ano (como o Curso Livre)				1		
			Sensibilizar os EE para considerarem o prosseguimento de estudos na área da música tão válido como outras opções				1	1	1
	CONDIÇÕES DE ESTUDO EM CASA		Adquirir um instrumento musical para os alunos estudarem		3	2			
	ATIVIDADES EXTRACURRICULARES		Evitar que os alunos frequentem muitas atividades extracurriculares		2	2	4	1	
INDIVIDUAIS	**ESTUDO**		Estudar regularmente, investir tempo, serem disciplinados e resilientes		3	**10**	22	16	
				Estabelecer horários de estudo	1	1	3	2	
	PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES ARTÍSTICAS		Participar em projetos artísticos, atividades e eventos musicais		3	5	9		
			Assistir a ensaios e concertos, envolver-se em atividades culturais		3	5	5	6	
			Participar em masterclasses, concursos, estágios, festivais, *workshops*		1	1	**10**	14	
			Participar em visitas de estudo		1	2	3	4	

UNIDADES DE ANÁLISE		EXEMPLOS DE MEDIDAS DE PREVENÇÃO DO ABANDONO ESCOLAR	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	O.
		Participar em intercâmbios com outras escolas		1	3	2	
Não responderam/não sabem/sem opinião			59	43	47	88	
Não aplicável (sem abandono, ou não lecionam este nível)			18	13	4	17	
Indicaram causas em vez de medidas			3	6	6	6	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

4.3.2. Medidas tomadas pelas direções das escolas para prevenir o abandono escolar no ensino especializado de música (Fase 4)

Quando questionados se tinham conhecimento de medidas ou iniciativas que foram tomadas em escolas do ensino especializado de música para combater o abandono escolar, 107 professores (26,8%) responderam afirmativamente, tendo partilhado uma ou mais medidas - Tabela 130 (p. 480).

Ao nível político, referiu-se a adaptação dos currículos (e.g., Professor_265), a inclusão de disciplinas de oferta escola com programas menos restritos, a frequência por parte dos alunos de disciplinas de Ciências e de Matemática no Curso Secundário (de modo a poderem optar por outra via profissional, caso necessário - Professor_318) e a oferta de Estudo Acompanhado (e.g., Professor_68). Foi ainda partilhado o esforço em distribuir a carga horária de forma diferente, atribuindo, por exemplo, mais tempo à disciplina de Instrumento e reduzindo carga horária das disciplinas teóricas (Professor_393), ou até de permitir que os alunos do regime supletivo, no 8º grau tenham dois tempos letivos de Instrumento de 45 minutos (Professor_308).

Foi igualmente mencionada a oferta do regime de modalidade:

> na RAA [Região Autónoma dos Açores] as várias escolas do EAE propuseram a alteração dos normativos que obrigavam a um relativamente grande número de disciplinas no ensino secundário, bem como restringia as modalidades de frequência, caso esse número de disciplinas não fosse cumprido, o que levava ao abandono de muitos alunos, devido à carga horária excessiva. Tal foi compreendido e aceite, pelo que se notou a permanência de mais alunos do ensino secundário. (Professor_24)

Ao nível escolar, foi partilhada a atribuição de vagas limitadas aos instrumentos musicais nos quais existe uma maior taxa de desistência, nomeadamente o piano e a guitarra (Professor_344). De acordo com o(a) Professor_344, há a ideia errada de que o estudo destes instrumentos apresenta "um grau de dificuldade inicial inferior aos outros". No que diz respeito ao financiamento, foi referido o estabelecimento de protocolos que proporcionaram a redução de propinas (Professor_336) e de atribuição de bolsas de estudo a alguns alunos (Professor_223).

Os participantes mencionaram a importância da disponibilização do regime articulado gratuito (Professor_322), da oferta diversificada (Professor_2; Professor_132) e da introdução do Curso Livre (Professor_133) como medidas de prevenção do abandono. Um dos participantes acrescentou que uma das escolas em que leciona apostou na criação de turmas do regime articulado em escolas do ensino geral com proximidade geográfica do conservatório (Professor_159).

No que diz respeito aos programas das escolas, alguns professores partilharam que tem havido modificações nos programas que se encontravam "bastante desatualizados e a precisar urgentemente de uma revisão" (Professor_35), por exemplo, no sentido de os tornar mais acessíveis, ou de reduzir a quantidade de repertório exigido em cada ano. Segundo o(a) Professor_225,

> [o]s programas de instrumento foram reduzidos, tornando-se mais realistas e fazíveis para a maioria dos alunos e possibilitando a utilização do tempo de aula para trabalho técnico e musical em vez de ser para "cumprir programa". Foi também partilhada a iniciativa de haver uma maior flexibilidade nos programas.

O(a) Professor_ 273 indicou, como medida de prevenção "[t]entar ajustar o programa de acordo com o gosto dos alunos. Criar modelos que ajudem os alunos a fazerem o que gosto e não tocarem programa que lhes causa desconforto". No que diz respeito à flexibilização dos programas, o Professor_356 partilhou a opinião de que esta medida não funciona: "Não funciona, não são preparados e acabam por nem poder aceder ao mercado de trabalho".

Relativamente à avaliação, alguns dos participantes afirmaram que tem havido adaptação e revisão dos critérios de avaliação (e.g., Professor_254), que tem sido dada uma menor atenção à classificação e uma maior atenção ao prazer na *performance* (Professor_324) e que, outra medida tomada para prevenir o abandono escolar, foi evitar dar negativas e promover avaliações gratificantes (Professor_285).

Outras medidas que os participantes tinham conhecimento que foram tomadas no sentido de prevenir o abandono escolar consistiram na criação de orquestras para o 1º ciclo (Professor_54) e no investimento nas Classes de Conjunto (incluindo a disciplina de Música de Câmara – e.g., Professor_387) e nos projetos de música de conjunto (e.g., Professor_259). O Professor_136 referiu que tem integrado alunos de piano em atividades de conjunto em projetos com uma vertente menos formal.

Quanto à escolha do instrumento, vários professores partilharam iniciativas das escolas no sentido de divulgar a oferta dos instrumentos musicais e de proporcionar a possibilidade aos novos alunos de experimentar os instrumentos, antes da sua escolha (e.g., Professor_161). Foram igualmente mencionadas medidas relacionadas com a aquisição de instrumentos musicais para empréstimo nas aulas e o aluguer de instrumentos a baixo custo (Professor_82).

No que respeita aos horários, alguns professores referiram que várias escolas têm feito um esforço no sentido de melhorar a sua organização, de modo "a diminuir a perda de tempo por parte dos alunos" (Professor_311), de flexibilizar a marcação de horários (e.g., Professor_288), de melhorar a articulação

entre os horários da escola de música e da escola geral (e.g., Professor_80) e de articular os horários das aulas com os horários dos transportes (Professor_328).

Ao nível pedagógico foi mencionada a disponibilização de apoio psicológico aos alunos (Professor_315), a aplicação de medidas inclusivas (como o apoio a alunos com necessidades educativas especiais – Professor_272), aulas de apoio a alunos com dificuldades (e.g., Professor_266), a promoção de programas de mentoria (e.g., Professor_315) e planos de recuperação (e.g., Professor_160). Apontou-se a sensibilização dos professores do ensino geral para a realidade quotidiana dos alunos do ensino especializado de música e para a valorização da mesma (Professor_393).

Alguns participantes referiram que vários professores incentivam os alunos a não desistir (e.g., Professor_220), que têm tornado o ensino agradável, sem perder qualidade (Professor_311), que têm tomado iniciativas no sentido de aproximar professores e alunos (Professor_171) e de os acompanhar individualmente (e.g., Professor_176). Foi ainda referido o facto de os professores serem menos exigentes (e.g., Professor_379) e reduzirem o grau de dificuldade (Professor_285), de usarem metodologias alternativas (Professor_85), lecionarem aulas com criatividade (Professor_399), promoverem atividades que envolvam repertório (Professor_214), atividades de improvisação (Professor_398), ou de composição (e.g., Professor_359), e de usarem mais tecnologia (Professor_75). Foi ainda indicado o facto de a disciplina de Formação Musical ser lecionada cada vez mais de uma forma prática, tendo-se passado "de um ensino baseado na teoria e solfejo rezado, para uma aprendizagem musical mais sensorial, centrada na prática vocal e na audição musical" (Professor_225). O(a) Professor_398 partilhou que, na escola em que leciona, procedeu-se à "adaptação de um bloco da disciplina de formação musical, para uma fórmula mais prática (com instrumentos / percussão corporal / música mais pop-rock / composição / improvisação; *ensembles* mais regulares)".

O aumento das oportunidades de *performance* dos alunos e de audições em conjunto (e.g., Professor_151) também foi referido como medida que tem sido tomada. Os professores referiram outras iniciativas: promoção de estágios de orquestra (e.g., Professor_72), masterclasses (e.g., Professor_7), intercâmbios (e.g., Professor_193), concursos internos (e.g., Professor_393), atividades que deem visibilidade a alunos avançados (Professor_137), visitas de estudo (e.g., Professor_318), projetos Erasmus (Professor_82), promoção da assistência a concertos e ensaios (e.g., Professor_62), atividades com os pais (Professor_99) e atividades que envolvam a comunidade local (e.g., Professor_212). No âmbito das atividades que envolvem toda a comunidade, foram referidas não só a organização de atividades com toda a população escolar, mas também "intervenções nas comunidades escolares

circundantes à escola do ensino artístico" (Professor_212), "criação de atividades para a cidade" (Professor_251), "concertos fora de portas" (Professor_398) e "*[p]erformances* comentadas nos agrupamentos" (Professor_212).

Ao nível de medidas que envolvem a escola e a família, foi partilhada a importância de haver um maior envolvimento dos encarregados de educação na aprendizagem musical dos educandos (e.g., Professor_323), a promoção de um diálogo constante com os encarregados de educação (e.g., Professor_264), a sensibilização para o que é o ensino especializado de música e para a importância da música na formação dos educandos (e.g., Professor_1). Foi ainda referido o facto de algumas escolas promoverem formação aos encarregados de educação sobre como podem ajudar os filhos no estudo do instrumento (Professor_394) e a organização de sessões em que os informam sobre: opções letivas para o ciclo de estudos (regime, carga horária, disciplinas – e.g., Professor_1), opções letivas especificamente para o Curso Secundário e sobre saídas profissionais (e.g., Professor_89), convidando, por exemplo, ex-alunos que estejam a frequentar cursos diversos (Professor_359). Foi também acrescentado o auxílio da escola com os transportes (e.g., Professor_335).

Tabela 130 Medidas tomadas pelas direções das escolas para prevenir o abandono escolar no EAE de música em Portugal (Fase 4)

UNIDADES DE ANÁLISE			EXEMPLOS DE MEDIDAS		n
POLÍTICAS	**CURRÍCULO/ PLANOS DE ESTUDO**		Adaptação dos currículos		3
			Possibilidade de frequência de disciplinas de opção/de oferta escola com programas menos restritos		2
			Oferta de disciplinas de Ciências e de Matemática no Curso Secundário		2
			Oferta de estudo acompanhado		2
		CARGA HORÁRIA	Distribuição da carga horária de forma mais adequada		1
				Atribuição de mais tempo à disciplina de Instrumento/aulas individuais	3
				Redução da carga horária das disciplinas teóricas	1
	REGIMES DE FREQUÊNCIA		Oferta do regime livre de modalidade		1
ESCOLARES	**VAGAS**		Atribuição de vagas limitadas aos instrumentos onde existe uma maior taxa de abandono		1
	FINANCIAMENTO		Estabelecimento de protocolos de redução de propinas		1
			Atribuição de bolsas de estudo		1
	OFERTA		Disponibilização do regime articulado gratuito		2
			Oferta diversificada		2
			Oferta de Curso Livre		1
	OPÇÕES CURRICULARES E EDUCATIVAS	**PROGRAMA**	Alteração ou atualização do programa		3
				Torná-lo mais acessível/reduzi-lo	2
			Flexibilização, possibilidade de adaptação		1
		REPERTÓRIO	Escolha de repertório diversificado (incluindo repertório não erudito, repertório conhecido dos alunos, repertório mais atual)		4
		AVALIAÇÃO	Adaptação dos critérios de avaliação		1
			Revisão dos critérios de avaliação		1
			Desvalorização da classificação		1
			Atribuição de avaliações gratificantes, evitar dar negativas		2
		MÚSICA DE CONJUNTO	Criação de orquestras no 1º ciclo		1
			Investimento nas Classes de Conjunto		5
				Haver Música de Câmara	3
			Promoção de atividades e de projetos de música de conjunto		6
	ESCOLHA DO INSTRUMENTO		Promoção de oportunidades de experimentação dos instrumentos para auxiliar a escolha/divulgação dos instrumentos que podem estudar		3
	CONDIÇÕES ESCOLARES		Aquisição de instrumentos para empréstimo nas aulas		1
			Aluguer de instrumentos a baixo custo		1
	HORÁRIOS		Melhoria da organização		1
			Flexibilização da marcação dos horários		5
			Melhoria da articulação entre os horários da escola de música e a escola geral		5
			Articulação dos horários com os horários dos transportes		1
	QUESTÕES PEDAGÓGICAS	**ESCOLA**	Acompanhamento psicológico dos alunos		1
			Aplicação de medidas inclusivas, apoio a alunos com necessidades educativas especiais		3
			Disponibilização de aulas de apoio a alunos com dificuldades		13
			Promoção de mentorias/tutorias		4
			Preparação de planos de recuperação		3
		PROFESSOR/ALUNO	Incentivo dos professores à continuação dos estudos por parte dos alunos		2

UNIDADES DE ANÁLISE			EXEMPLOS DE MEDIDAS		n
			Ensino agradável sem perder qualidade		1
			Aproximação entre professores e alunos		1
			Diminuição da exigência, ou redução do grau de dificuldade		4
			Acompanhamento dos alunos individualmente		2
		PROFESSOR	Utilização de metodologias alternativas		1
			Preparação de aulas criativas		1
			Preparação de atividades que envolvam repertório		1
			Preparação de atividades de improvisação/composição/promotoras da criatividade		2
			Utilização de mais tecnologia		2
			Disciplina de Formação Musical	Ensino de forma mais prática	2
		AUDIÇÕES	Aumentar atividade concetística, *performance* regular, audições		4
				Em conjunto (eg., concertos de Coro e de Orquestra)	2
		INICIATIVAS	Promoção de diversas atividades e projetos (e.g., multidisciplinares, artísticos)		10
			Promoção de concertos de professores		1
			Promoção de assistência a concertos e ensaios		2
			Promoção de estágios de orquestra		5
			Promoção de masterclasses, intercâmbios		1
			Promoção de concursos internos		2
			Promoção de atividades que deem visibilidade a alunos avançados		1
			Promoção de visitas de estudo		3
			Promoção de projetos Erasmus		3
			Promoção de atividades com os pais (ex. masterclasses), ou com alunos e pais		2
			Promoção de atividades que envolvam a comunidade local		5
		COMUNICAÇÃO COM A ESCOLA DO ESCOLA GERAL	Sensibilização dos professores do ensino geral para a realidade quotidiana dos alunos do EAE e valorização da mesma		1
	TRANSPORTES		Ajuda com os transportes dos alunos		1
FAMILIARES	**FAMÍLIA/ESCOLA**		Promoção do envolvimento da família		1
				Participação nas atividades da escola de música	2
			Estabelecimento de um diálogo constante entre professores e encarregados de educação e/ou reuniões		3
			Sensibilização/consciencialização dos encarregados de educação para o que é o ensino especializado de música		2
			Sensibilização dos encarregados de educação para a importância da música para uma boa formação/educação		1
			Oferta de formação aos encarregados de educação sobre formas de ajudar os filhos no estudo do instrumento		1
			Disponibilização de informação aos encarregados de educação sobre opções letivas para ciclo de estudos (regime, carga horária, disciplinas)		1
			Disponibilização de informação aos encarregados de educação (e alunos) sobre a oferta no Ensino Secundário e esclarecimento de dúvidas		3
			Disponibilização de informação aos encarregados de educação (e alunos) sobre as saídas profissionais, por exemplo, com ex-alunos de áreas diversas		1

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

4.4. Outras informações (Fase 4)

Quando questionados se gostariam de acrescentar alguma informação que considerassem relevante para o tema, 138 professores contribuíram com informação extra. Alguns referiram medidas de prevenção do abandono escolar (já mencionadas na Tabela 129, p. 470) e outros mencionaram algumas notas sobre razões de abandono (referidos na Tabela 125, p. 452). Para além disso, alguns participantes comentaram o conceito de abandono, ou referiram outras informações.

4.4.1. Notas sobre o conceito de abandono escolar (Fase 4)

Na última pergunta do inquérito, alguns dos participantes teceram a sua opinião relativamente ao próprio conceito de abandono. Foi referido que o abandono não é algo negativo (Professor_118, Professor_24), que nem sempre é algo negativo (Professor_84) e que as desistências dos alunos do ensino especializado de música não podem ser todas consideradas abandono (Professor_22, Professor_77, Professor_88; Professor_143).

Segundo o(a) Professor_84, "nem sempre [o abandono escolar no ensino especializado de música] pode ser mal visto porque é um ensino seletivo, muito dispendioso e não obrigatório". A crítica ao conceito de abandono foi especialmente tecida em relação aos alunos que saem do ensino especializado de música no final do 9º ano. De acordo com o Professor_77, não se pode "considerar como abandono a saída destes alunos no fim do nono ano". Na mesma linha de pensamento (a) Professor_88 indicou que "não costumamos ouvir que os alunos abandonam a Matemática e as Ciências quando decidem ir para Artes no final do 9º ano, ou abandonam Desenho quando decidem ir para Ciências ou Humanidades". O(a) Professor_24 também expressou a sua opinião acerca do conceito de abandono:

> Falar em abandono escolar, numa realidade em que a maioria dos alunos ainda frequenta as escolas públicas do EAE no regime supletivo, sendo por isso opcional, ao qual os alunos não estão obrigatoriamente veiculados, acaba por ser um fator de pressão para as escolas, que procuram prestar uma formação de elevada qualidade independentemente dos objetivos dos alunos. O abandono escolar no EAE não tem impacto no sucesso das escolas na medida em que os alunos são livres para se manter ou sair. O impacto resulta no não retorno do investimento público num percurso de formação que acaba por não dar frutos. Observa-se uma "pirâmide" na distribuição dos alunos ao longos dos diferentes ciclos: muitos no 1° e vai afunilando até ao secundário, observando isto tanto na RAA como nas escolas do continente onde leccionei [...]. Por outro lado, pelas mesmas razões, mesmo havendo alunos que querem seguir outras profissões, mantém-se nas escolas de música, querendo concluir o seu percurso de formação artística. O abandono escolar no EEA é um factor que

> existe pela natureza não obrigatória deste ensino, não sendo sintoma dos níveis da qualidade das escolas, mas talvez das [expectativas] de alunos e famílias face a este ensino.

Por sua vez, o(a) Professor_22 referiu:

> Deixar de estudar música pode não ser abandono escolar, pode ser alteração dos interesses; A sociedade está cada vez mais complexa; O estudo da música deve ser antes de tudo um meio, e não um fim; para alguns alunos será um fim profissional, para outros apenas um meio de se tornarem seres humanos mais completos.

Na mesma linha de pensamento, o(a) Professor_249 apontou:

> Na escola particular de ensino especializado onde leciono, muitas vezes os alunos abandonam o curso, mas permanecem nas disciplinas de instrumento em regime de curso livre. O foco dos alunos é em aprender um instrumento e não em seguir um curso de música.

Por fim, o(A) Professor_143 também acrescentou:

> Não considero como tal o abandono. Acho simplesmente que a música é uma área muito exigente e não é fácil de completar qualquer nível do ensino. É uma área onde só os talentosos e bem preparados ao longo dos muitos anos a disciplina de estudos e o mais importante, o amor pela música que só pode ser de alcance dos que dedicam-se por completo.

O(a) Professor_223 também assinala que "quanto mais se expuser ao 'peditório' do não abandono de alunos, mais os alunos a virão [o ensino especializado de música] como descartável". O Professor_84 expressou a sua opinião: "O abandono de uns, permite a entrada de outros mais motivados. Esse filtro deve ser feito no início do 3º ciclo para que haja mais alunos motivados a seguir estudos no Secundário".

4.4.2. Outras informações (Fase 4)

No final do inquérito alguns participantes reforçaram a importância de continuar a haver investigação nesta área. Neste contexto, (a) Professor_218 expressa a sua opinião:

> Talvez seja importante investigar de que forma as preferências dos alunos por diferentes repertórios se alteram ao longo do percurso escolar e de que forma isso é influenciado pela ação dos professores. De que forma podem os professores tornar apelativo um repertório distante da cultura musical prévia dos alunos? Que papel tem a iniciação musical na formação dessa cultura prévia e em que repertório deve esta iniciação ser baseada?

Relativamente a esta questão o(a) Professor_351 referiu que "mais do que perceber o que é que motiva os alunos a desistir, poderá ser importante averiguar o que é que motiva os alunos a ficar". Acrescentou

que, "por vezes os alunos desistem porque não gostam, mas muitas vezes não sabem necessariamente o que é que a escola poderia fazer diferente para os cativar".

Relacionado com o financiamento, o(a) Professor_282 expressa a opinião de que, havendo abandono, o financiamento "deve ser direcionado para um aluno que esteja no mesmo grau, mas se isso não acontecer, vai para o 5º ano".

4.5. Síntese dos resultados da Fase 4

A Tabela 131 (p. 485) apresenta uma síntese dos resultados da Fase 4.

Tabela 131 Síntese dos resultados da Fase 4

TÓPICOS ANALISADOS		SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 4 DO ESTUDO
Experiência dos participantes enquanto alunos do EAE de música	Idade de ingresso no EAE de música	320 dos 399 participantes tinham estudado no EAE de música em Portugal no Ensino Básico e/ou Secundário. Ingressaram entre os 3 e os 22 anos, mas a maioria tinha entre 6 e 14 anos. Cerca de metade (46,3%) ingressou no EAE de música no 2º ciclo.
	Razão principal de ingresso	A maioria dos participantes ingressou por razões individuais (62,8%) e uma percentagem menor por influência de família ou amigos (30,9%). Os três exemplos de razões mais escolhidos foram: **"Queria estudar música"** (predominante nas escolas públicas e privadas, no regime integrado, articulado e supletivo, no 2º ciclo e no 3º ciclo e de 1980 a 2019; foi a opção que ficou em segundo lugar no regime integrado dos cursos profissionais, no 1º ciclo, no Ensino Secundário e na década de 70); **"Influência de família"** (predominante no 1º ciclo e na década de 70; ficou em segundo lugar nas escolas públicas e privadas, no regime integrado, articulado e supletivo, no 2º ciclo e no 3º ciclo; ficou em terceiro lugar no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário) e **"Já sabia que queria ser músico"** (predominante no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário; ficou em segundo lugar na década de 70; ficou em terceiro lugar nas escolas privadas, no regime supletivo, no 1º ciclo e nas décadas de 90 a 2019). Destacou-se ainda: "Queria aprender a tocar um instrumento" (em terceiro lugar nas escolas públicas, no regime integrado e articulado, no 2º e 3º ciclos e na década de 80) e "Queria ter uma boa formação" (em terceiro lugar no Ensino Secundário).
	Razão principal de permanência	A maioria dos participantes permaneceu no EAE por razões individuais (84,4%). Os três exemplos de razões mais escolhidos foram: **"Queria estudar música"** (em primeiro lugar nas escolas públicas, privadas, no regime integrado e supletivo, no 1º, 2º e 3º ciclos e nas décadas de 70 a 2019; em segundo lugar no regime integrado dos cursos profissionais, no regime articulado e no Ensino Secundário), **"Já sabia que queria ser músico"** (em primeiro lugar no regime integrado dos cursos profissionais, no regime articulado e no Ensino Secundário; em segundo lugar nas escolas públicas e privadas, no regime integrado e supletivo, no 3º ciclo e nas décadas de 80 a 2019) e **"Influência de família"** (em primeiro lugar no 1º ciclo; em terceiro lugar nas escolas públicas e privadas, no regime integrado e articulado, no 2º ciclo e nas décadas de 90 da 2019). Destacou-se ainda: "Queria aprender a tocar um instrumento (em segundo lugar no 2º ciclo e em terceiro lugar no regime supletivo, no 1º ciclo, no 3º ciclo, nas décadas de 70 e de 80); "A música divertia-me" (em segundo lugar no 1º ciclo); "Tinha um bom desempenho" (em segundo lugar na década de 70); "Queria ter uma boa formação" (em terceiro lugar no Ensino Secundário); "A escola era muito boa" (em terceiro lugar no regime integrado dos cursos profissionais).
	Razões de abandono	Muitos dos participantes não se lembravam quais eram as causas principais de abandono na época em que estudaram, no entanto, nas respostas obtidas predominou a referência aos fatores individuais. Verificou-se que à medida que os níveis vão avançando vai subindo a percentagem de fatores individuais que levam ao abandono e diminuindo a influência familiar e de amigos.
	Prevalência do abandono	Enquanto cerca de um terço dos participantes indicou que, na época em que estudou, a percentagem de alunos que desistiu durante ou no final dos vários níveis foi de 0 a 10%, 7,9% selecionou a opção "entre 11%-20%" e 8,5% indicou que mais de 40% dos alunos desistia.
Experiência dos participantes enquanto professores do EAE de música	Razões de ingresso no EAE de música	A maioria dos alunos dos participantes ingressa no EAE de música por razões individuais (45,1%). Os exemplos de razões mais escolhidos foram: **"Querem aprender a tocar um instrumento"** (em primeiro lugar nas escolas privadas e no regime articulado; segunda opção mais selecionada no ensino público e no regime supletivo); **"Influência de família"** (em primeiro lugar nas escolas públicas, no regime integrado e no regime supletivo; em terceiro lugar nas escolas privadas e no regime articulado); **"Querem estudar música"** (em primeiro lugar no regime integrado dos cursos profissionais; em terceiro lugar nas escolas públicas, no regime integrado e supletivo); **"A escola oferece o regime articulado"** (em segundo lugar nas escolas privadas e no regime articulado). Destacou-se também: "Podem estudar música de graça (em segundo lugar nas escolas privadas e no regime articulado); "Querem ter uma boa formação" (em terceiro lugar no regime integrado dos cursos profissionais); "Já sabem que querem ser músicos" (em segundo lugar no regime integrado dos cursos profissionais) e "A escola oferece o regime integrado" (em segundo lugar neste regime).
	Razões de permanência no EAE de música	Predominam as razões individuais (67,7%) como motivos de permanência no EAE de música. Os exemplos de razões mais escolhidos foram: **"Querem estudar música"** (em primeiro lugar nas duas naturezas de escolas, no regime integrado dos cursos profissionais e no regime supletivo, no 3º ciclo e no Ensino Secundário; em segundo lugar no regime integrado, no 2º ciclo; em terceiro lugar no 1º ciclo); **"Querem aprender a tocar um instrumento**" (razão mais escolhida no 2º ciclo e empatando com a primeira opção no regime articulado; em segundo lugar nas duas naturezas de escolas, no regime supletivo, no 1º ciclo e no 3º ciclo); **"Influência de família"** (predominou no 1º ciclo; em terceiro lugar nas duas naturezas de escolas e no regime integrado). Destacou-se também: "Querem ter uma boa formação" (a terceira mais escolhida no regime integrado dos cursos profissionais, no regime supletivo e no Ensino Secundário); "Já sabem que querem ser músicos" (a segunda opção mais selecionada no regime integrado dos cursos profissionais e no Ensino Secundário; a terceira opção no regime integrado e articulado); "A escola

TÓPICOS ANALISADOS		SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 4 DO ESTUDO
		oferece o regime articulado" (a segunda mais escolhida no regime articulado; a terceira mais escolhida no 2º ciclo e no 3º ciclo); "A escola oferece o regime integrado" (predominou no regime integrado).
	Razões de abandono no EAE de música	Em geral, os participantes indicaram que as razões de abandono atualmente são predominantemente individuais. As opções mais selecionadas foram: **"Querem seguir outra área"** (predominou como causa de abandono nas escolas públicas, nas escolas privadas, no regime integrado dos cursos profissionais e no regime articulado, no 3º ciclo e no Ensino Secundário; em segundo lugar no regime integrado e supletivo); **"Não querem estudar música"** (predominou no regime integrado, no 1º ciclo e no 2º ciclo; foi escolhida em segundo lugar nas duas naturezas de escolas, no regime articulado e no 3º ciclo); "**Não têm bom desempenho"** (segunda razão mais escolhida no regime integrado dos cursos profissionais, no 1º ciclo e no 2º ciclo; terceira razão mais escolhida nas escolas privadas, no regime integrado, articulado, no 3º ciclo e no Ensino Secundário). Destacou-se também: "Excesso de carga horária" (predominante no regime supletivo; segunda razão mais escolhida no Ensino Secundário; terceira razão nas escolas públicas); "Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso" (terceira razão mais escolhida no regime integrado dos cursos profissionais e no 2º ciclo).
	Prevalência do abandono	A maioria dos participantes indicou a percentagem mínima (de 0 a 10%), no entanto, cerca de um quarto indicou que entre 11% e 40% dos seus alunos abandonou o ensino especializado de música. Os dados sugerem que a percentagem de abandono nos regimes integrado e integrado dos cursos profissionais seja mais baixa, e mais alta nos regimes articulado e supletivo.
Medidas de prevenção do abandono	Sugestões dos professores	Foram sugeridas medidas relacionadas com: • a política educativa e social (relacionadas com a rede de escolas, com o acesso ao EAE de música, com o financiamento, com o sistema de ensino, com o currículo, com a carga horária, com os regimes de frequência, com o papel da tutela, com a formação de professores, com a carreira docente, com as AECs, com os transportes e com a valorização da área); • a escola (relacionadas com as condições laborais, com a oferta, com opções curriculares e pedagógicas, como o programa, o repertório, a avaliação e a música de conjunto; com a escolha do instrumento musical, com as condições escolares, com os horários, com o ambiente da escola, com o corpo docente e questões pedagógicas); • a família (o envolvimento da família, as condições de estudo em casa e gestão das atividades extracurriculares); • os alunos (associadas ao estudo e à participação em atividades musicais). As medidas mencionadas por mais participantes estão relacionadas com a importância: do apoio e envolvimento da família; do professor motivar os alunos; da realização de música de conjunto; de melhorar a articulação entre os horários da escola de música e a escola geral; do investimento de tempo no estudo do instrumento; da participação em masterclasses, concursos, estágios, festivais e *workshops*; das aulas serem mais "lúdicas" no 1º ciclo; e de haver uma diminuição da carga horária no Ensino Secundário.
	Medidas aplicadas em escolas	Os participantes referiram ter conhecimento de medidas já tomadas por algumas direções de escolas. Foram mencionadas medidas políticas (relacionadas com o currículo, com a carga horária e com os regimes de frequência), medidas escolares (relacionadas com as vagas, com o financiamento, com a oferta, com opções curriculares e educativas - como o programa, o repertório, a avaliação e a música de conjunto -, com a escolha do instrumento, com as condições escolares, com os horários, com questões pedagógicas e com os transportes) e medidas familiares. As medidas referidas por mais participantes foram a disponibilização de aulas de apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a promoção de diversas atividades artísticas e, especificamente, a promoção de atividades e projetos de música de conjunto.
Outras informações		Alguns participantes comentaram as suas reservas relativamente à utilização do conceito de abandono para designar o não prosseguimento de estudos num ensino não obrigatório.

5. FASE 5 – Realização de entrevistas individuais a ex-alunos e a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música

Tal como indicado no capítulo da Metodologia, na Fase 5 do estudo procedeu-se à realização de 12 entrevistas: seis entrevistas a ex-alunos do ensino especializado de música (Ex1, Ex2, Ex3, Ex4, Ex5, Ex6) e seis entrevistas a (ex)-encarregados de educação (Ex-Enc_de_ExA, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExE, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, Ex-Enc_de_ExI_ExJ, Ex-Enc_de_ExL). Três dos (ex-) encarregados de educação partilharam a sua perceção sobre a experiência de mais do que um filho que frequentara o ensino especializado de música e que desistira sem finalizar o 8º grau/12º ano. Deste modo, foram recolhidos dados relativos a 17 casos: seis ex-alunos (Ex1, Ex2, Ex3, Ex4, Ex5, Ex6) e 11 educandos (ExA, ExB, ExC, ExD, ExE, ExF, ExG, ExH, ExI, ExJ, ExL). A análise desta fase foi organizada a partir das unidades e subunidades de análise já apresentadas na metodologia.

5.1. Contacto familiar com a música antes do ingresso no ensino especializado de música (Fase 5)

A maioria dos 17 ex-alunos (n=15) teve contacto com a música no contexto familiar antes de ingressar no ensino especializado de música. Em pelo menos quatro das 12 famílias, isto é, em sete dos casos (Ex2, Ex6, ExB, ExC, ExD, ExI, ExJ[376]), todas as pessoas do núcleo familiar tocavam um instrumento. Vários ex-alunos tiveram contacto com a música através dos pais, quer seja porque tinham estudado esta área quando eram mais novos (Ex2, Ex6, ExB, ExC, ExD, ExE, ExI, ExJ, ExL), porque eram músicos profissionais e/ou professores de música (ExE, ExI, ExJ, ExL), porque gostavam de cantar (Ex1), ou porque ouviam muita música em casa (ExF, ExG, ExH); através dos irmãos mais velhos que já estudavam no ensino especializado de música (Ex1, Ex2, Ex4, Ex5, ExB, ExC, ExD, ExG, ExH, ExJ), ou através dos avós (ExF, ExG, ExH, ExI, ExJ), ou tios (ExF, ExG, ExH) que tocavam um instrumento musical. Apenas dois dos ex-alunos não tinham um contacto com a música muito presente no seu contexto familiar: o ExA teve muito pouco contacto, apesar de todos os elementos da família terem gosto pela música; o Ex3 descreveu que a mãe costumava ouvir música quando estava grávida, e que, por vezes, o avô ouvia música (salientou, no entanto, que não eram experiências frequentes).

[376] Relembra-se que alguns destes ex-alunos são irmãos.

5.2. Ingresso no ensino especializado de música – caracterização dos 17 casos (Fase 5)

A Tabela 132 (p. 489) apresenta um sumário das informações que caracterizam os 17 casos de ex-alunos do ensino especializado de música no que respeita à idade e ao contexto em que ocorreu a primeira aula de música, ao ingresso no ensino especializado de música e aos regimes de frequência e instrumentos musicais estudados.

Através da Tabela 132 (p. 489), podemos verificar que todos os ex-alunos iniciaram o ensino de música antes dos 7 anos. No entanto, o contexto em que ocorreu a primeira aula de música foi diversificado. Enquanto 12 ex-alunos tiveram a primeira aula de música no ensino especializado, em cinco casos a experiência foi diferente. Três dos ex-alunos já tinham tido aulas informais com familiares: a ExI e o ExJ tiveram Iniciação Musical com os encarregados de educação, contactando com "as canções tradicionais, os jogos, os nomes de notas", ao passo que a ExE foi participante num projeto musical que os pais impulsionaram com recém-nascidos[377] e também aprendeu piano com a tia-bisavó. O Ex2 teve aulas de Instrumento no colégio em que estudou no 1º ciclo, formação que, mais tarde, continuou a frequentar a par do ensino especializado de música, embora se tenha centrado na aprendizagem de um instrumento diferente. Por último, o Ex3 referiu que, apesar da primeira aula num contexto formal ter ocorrido na disciplina de Educação Musical no 5º ano, durante o 1º ciclo teve a oportunidade de assistir ao seu primeiro concerto de música erudita que "teve um grande impacto" – o "Pedro e o Lobo" de Prokofiev. Considera que esta experiência que tinha sido promovida pela escola do ensino geral foi a sua primeira aula informal de "introdução ao vivo à orquestra", tendo-a descrito com as seguintes palavras: "Foi muito mágico". O mesmo participante acrescentou que a escola do ensino geral que frequentou a partir do 5º ano proporcionou um bom contacto com a música, quer pelos "bons professores", quer pelos clubes diversificados que lá funcionavam:

> Um [dos clubes] era ao nível de exploração de ritmos, utilizando instrumentos do quotidiano. Na altura estavam muito na ordem do dia os *Stomp* e então fazíamos sons com colheres de pau, a varrer... isso foi interessante. E o outro grupo onde eu participava estava mais associado ao canto. Foi aí que desenvolvi muito do canto, inclusivamente chegámos a fazer apresentações.

[377] A Ex-Enc_de_ExE descreve este projeto da seguinte forma: "Ensinávamos aos pais atividades adequadas ao desenvolvimento do cérebro da criança para aquela fase".

Tabela 132 Sumário das informações sobre o ingresso e frequência no EAE de música (Fase 5)[378]

	PRIMEIRA AULA DE MÚSICA		INGRESSO NO EAE			DADOS SOBRE A FREQUÊNCIA DO EAE			
	Idade	Contexto	Idade	Ano escolar	Ano letivo	Natureza da escola	Regimes de frequência	Instrumentos estudados e duração	N.º anos
Ex1	5	EAE	5	1º ano	2002/2023	Pública	Integrado (1º, 2º e 3º ciclos – 1º ao 9º ano) Supletivo (Secundário - 10º ano)	(Trompa) – 1 mês Harpa ≈ 10 anos	≈ 10
Ex2	6	Colégio (aulas de Instrumento)	8	3º ano	2011/2012	Pública	Frequência supletiva (1º ciclo - 3º ao 4º ano) Articulado (2º e 3º ciclos – 5º ao 9º ano)	(Piano) – semanas Flauta de bisel ≈7 anos	7
Ex3	6/7	Concerto "Pedro e o Lobo"	20/21	6º grau	2010/2011	Pública	Supletivo (Secundário - 10º ano)	Canto <1 ano	<1
Ex4	6	EAE	6	1º ano (2º semestre)	2009/2010	Privada	Integrado (1º e 2º ciclos – Pré-escolar ao 5º ano)	Flauta transversal ≈ 3 anos	6
Ex5	3	EAE	3	Pré-escolar	2008/2009	Privada	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1º ciclo – até ao 4º ano) Articulado (2º e 3º ciclos – 5º ao 8º ano)	Violino – 11 anos	11
Ex6	6/7	EAE	6/7	2º ano	2008/2009	Privada	Frequência supletiva (1º ciclo - do 2º ao 4º ano) Articulado (2º e 3º ciclos – do 5º ao 9º ano) Supletivo (Ensino Secundário – do 10º ao 12º ano)	Piano ≈ 11 anos	≈ 11
ExA	6	EAE[379]	6	1º ano	2010/2011 2012/2013	Privada Pública	Frequência supletiva (1º ciclo – 1º e 2º ano) Integrado (1º e 2º ciclos – do 3º ano ao 8º ano)	(Piano) – 3 anos Violino – 6 anos	6
ExB	≈ 4	EAE	≈ 4	Pré-escolar	1993/1994	Privada	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1º ciclo – até ao 4º ano) Supletivo (2º e 3º ciclos – do 5º ano até ao início do Secundário)	Piano ≈ 11 anos Guitarra – 2 anos	≈ 11
ExC	≈ 4	EAE	≈ 4	Pré-escolar	1994/1995	Privada	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1º ciclo – até ao 4º ano) Supletivo (2º e 3º ciclos – da Pré-Iniciação até ao 9º ano)	Piano ≈ 11 anos	≈ 11
ExD	3/4	EAE	3/4	Pré-escolar	2001/2002	Privada Pública	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1º ciclo - até ao 4º ano) Articulado (2º ciclo – do 5º ao 6º ano)	Piano ≈ 9 anos	≈ 9
ExE	0	Projeto musical com recém-nascidos; aulas com a tia-bisavó	8	3º ano	2017/2018	Pública	Frequência supletiva (1º ciclo – do 3º ao 4º ano) Supletivo (2º e 3º ciclos – do 3º ano ao 9º ano)	Órgão – 7 anos	7
ExF	3/4	EAE	3/4	Pré-escolar (integrado)	1992/1993	Privada	Integrado (1º,2º e 3º ciclo – do Pré-escolar ao 9º ano)	Órgão – 2 anos Saxofone – 4/5 anos	≈ 11
ExG	3/4	EAE	3/4	Pré-escolar (integrado)	2007/2008	Privada	Integrado (1º,2º e 3º ciclo – do Pré-escolar ao 9º ano)	(Trompete) – 2 anos Violino – 7 anos	≈ 12
ExH	3/4	EAE	3/4	Pré-escolar (integrado)	2010/2011	Privada	Integrado (1º,2º e 3º ciclo – do Pré-escolar ao 9º ano)	Trompete 7 anos	≈ 12
ExI	0	Iniciação Musical em casa	4/5	Pré-escolar	1997/1998	Privada	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1º ciclo – até ao 4º ano) Articulado (2º e 3º ciclos – do 5º ao 9º ano) Supletivo (Secundário – 10º ao 11º ano de algumas disciplinas)	Piano – 5 anos	≈ 13
ExJ	0	Iniciação Musical em casa	4/5	Pré-escolar	2002/2003	Privada	Frequência supletiva (Pré-escolar, 1º ciclo –até 4º ano) Articulado (2º e 3º ciclos – 5º ao 9º ano)	Piano - 5 anos (Violoncelo) – 1 ano	11
ExL	5	EAE	5	1º ano	2017/2018	Privadas (2)	Frequência supletiva (1º e 2º ano de Iniciação)	Violoncelo - 2	2

[378] Na coluna "Instrumentos estudados": (Instrumento) – Instrumento musical que estudou durante menos tempo. Apenas foram referidos os instrumentos estudados no âmbito do ensino especializado de música. Na tabela: EAE – ensino especializado de música.

[379] Apesar da Ex-Enc_de_ExA não ter a certeza se a primeira escola frequentada pelo educando era especializada, foi confirmado posteriormente que, no ano que o educando frequentou a escola, a escola já ministrava cursos oficiais.

À exceção do Ex3, os ex-alunos começaram a frequentar o ensino especializado de música entre os 3 e os 8 anos, isto é, enquanto se encontravam no Ensino Pré-escolar (nove ex-alunos) ou no 1º ciclo do Ensino Básico (sete ex-alunos). Entre os nove ex-alunos que começaram a frequentar o ensino especializado de música antes do 1º ciclo, cinco só tinham aulas de Iniciação Musical[380] (ExF, ExH, ExI, ExJ), três só tinham aulas de Instrumento (ExB, ExC, ExD), e uma aluna, a Ex5, tinha aulas de Instrumento e de Iniciação Musical. Os ex-alunos ExI e ExJ só começaram a ter aulas de Instrumento no 1º grau. À exceção do Ex3 que já se encontrava no Ensino Superior, o ano escolar em que os ex-alunos ingressaram no ensino especializado de música correspondia ao ano escolar que frequentavam no ensino geral.

Os ex-alunos ingressaram no ensino especializado de música entre os anos letivos 1992/1993 e 2017/2018 – quatro na década de 90, sete na de 2000 e seis na de 2010. No que diz respeito à natureza das escolas frequentadas, quatro ex-alunos frequentaram escolas públicas, onze frequentaram escolas privadas (um deles frequentou duas escolas privadas) e dois frequentaram uma escola privada e uma escola pública. A duração da frequência do ensino especializado de música nestes 17 casos variou entre um e 13 anos.

5.2.1. Razões de ingresso no ensino especializado de música (Fase 5)

A maioria dos ex-alunos começou a frequentar o ensino especializado de música por motivos familiares, apesar de também terem sido mencionados motivos escolares, políticos e individuais. À exceção do Ex3, a decisão da entrada na escola de música foi tomada pelos encarregados de educação, por razões distintas. Uma das razões mais mencionada foi o facto de pelo menos um dos encarregados de educação também ter aprendido música (encarregados de educação dos ex-alunos Ex2, Ex6, ExB, ExC, ExD, ExE, ExI, ExJ, ExL) e, portanto, quis dar essa oportunidade ao(s) seu(s) educando(s). Para a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, "a formação religiosa, escolar e musical fazia parte da formação deles". Por sua vez, a Ex-Enc_de_ExI_ExJ justificou a inscrição dos educandos no ensino especializado de música com as seguintes palavras:

> Não precisava de ser convencida de que é absolutamente estruturante para uma criança ter educação musical, tal como todos eles tiveram atividades físicas: a mais velha escolheu *ballet* e hipismo; a do meio jogava ténis e futebol; o mais novo jogava *rugby* e futebol; e também faziam natação. Portanto, era mesmo a educação do

[380] A designação da disciplina é diferente nos vários casos.

> corpo e a educação musical com muitas outras coisas: saber estar em grupo, [desenvolver a] atenção, a memória, o cuidado com o que se ouve, até a convivência social com outras crianças.

A opção de inscrever os educandos no ensino especializado de música com o objetivo de desenvolver capacidades e proporcionar a aquisição de competências também foi mencionada por outros encarregados de educação. De acordo com alguns dos participantes, a aprendizagem musical "desenvolve competências um bocadinho fora da caixa" (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH); desenvolve "o nosso cérebro", a "capacidade de raciocínio" e a "capacidade de concentração" (Ex-Enc_de_ExL) e ajuda "no raciocínio lógico, na capacidade de concentração, na disciplina, na capacidade de trabalho" (Ex-Enc_de_ExA). Segundo a Ex-Enc_de_ExA:

> Agora que eles já são crescidos, achamos que estávamos corretos. O ensino de música ajudou a tudo isso e eles tornaram-se ambos muito bons alunos, penso eu que graças a esse ensino especializado de música.

Também foi mencionado que aprender música seria "benéfico" (Ex5), ou que o investimento nessa formação "é sempre uma mais-valia" (Ex-Enc_de_ExE). A Ex-Enc_de_ExE indicou ainda que outra razão que a levou a inscrever a sua educanda numa escola de música foi o facto de ver nela capacidade. Os encarregados de educação da Ex1 também queriam ver se ela tinha "jeito".

As participantes Ex1 e Ex4 partilharam que uma das razões que levou ao seu ingresso na escola de música foi o facto de os irmãos já estudarem música[381]. Ambas as participantes mencionaram a localização da escola como uma razão adicional para o ingresso (razão política), quer por se situar perto de casa (Ex1), quer por não se localizar no centro de Lisboa (Ex4), permitindo aceder à escola evitando o trânsito. A participante Ex4 acrescentou que "a [Escola Especializada D] também estava sempre muito bem em todos os *rankings* do 'ensino normal'". Da mesma forma, relativamente ao ingresso na segunda escola especializada do educando, a Ex-Enc_de_ExA comentou o seguinte:

> Porque a [Escola Especializada A] era uma escola pública bastante prestigiada. O que me diziam era que a qualidade de ensino de uma forma geral, não só do ensino artístico, mas a qualidade da formação académica com que os alunos saíam daquela escola era muito boa.

Ao contrário dos restantes casos, o Ex3 começou a estudar música por iniciativa própria: "Bem, eu sempre gostei de música clássica, sempre gostei de cantar, as pessoas diziam que eu cantava

[381] O irmão da Ex1 começou a estudar música porque a mãe gostava de ouvir música. O meio-irmão da Ex4 quis começar a estudar música por iniciativa própria.

razoavelmente, eu gostava, já fazia musicais profissionalmente também". Partilhou também que as experiências que teve nas atividades extracurriculares, assim como a participação num projeto de ópera levaram-no "a achar que talvez fosse interessante aprofundar o estudo nomeadamente em Canto lírico".

5.2.2. Expectativas à entrada no ensino especializado de música (Fase 5)

Na realização das entrevistas foram recolhidos dados sobre as expectativas dos ex-alunos e dos encarregados de educação à entrada do ensino especializado de música. Vários ex-alunos partilharam que não se recordavam bem das suas expectativas à entrada da escola (Ex2, Ex5, Ex6), ou que não tinham expectativas: "era mais uma aula, nem sequer pensei nada na altura" (Ex4). O Ex2 comentou apenas que a música já era "normal". Pelo contrário, a Ex1 recordou-se que, uma vez que o irmão mais velho já frequentava a escola e já estudava em casa, queria "copiar tudo o que o irmão fazia". Tal como já foi indicado, o Ex3 queria aprofundar o estudo no Canto lírico. Nenhum dos ex-alunos entrou com o objetivo de seguir música, apesar das ex-alunas Ex1 e Ex6 terem comentado que chegaram a ponderar essa via profissional.

Vários (ex-)encarregados de educação partilharam que a aprendizagem de música não era um desejo dos seus educandos (Ex-Enc_de_ExA, Ex-Enc_de_ExE). O Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH comentou que considerava que "eles não tinham expectativas, aquilo era um dado adquirido". Por sua vez, o Ex-Enc_de_ExL assinalou que havia algum entusiamo e os Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD e Ex-Enc_de_ExI_ExJ que os educandos iam para as aulas com gosto.

Quanto às expectativas dos seis (ex-)encarregados de educação, encontram-se na sua maioria relacionadas com as razões de ingresso, nomeadamente que os educandos aprendessem música, que desenvolvessem capacidades, que adquirissem competências (Ex-Enc_de_ExA, Ex-Enc_de_ExE, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, Ex-Enc_de_ExI_ExJ, Ex-Enc_de_ExL) e que o ensino especializado de música fosse uma mais-valia para a formação deles (Ex-Enc_de_ExE). Nenhum dos (ex-)encarregados de educação referiu que tinha a perspetiva que os educandos seguissem música, no entanto, foi possível aferir que vários pais tinham a expectativa que os educandos terminassem pelo menos o 5ºgrau/9º ano (Ex2, Ex5, ExA, ExB, ExC, ExD, ExF, ExG, ExH, ExI, ExJ), sendo que, em vários casos, estipularam que seria obrigatório (Ex2, ExB, ExC, ExD, ExI, ExJ). Enquanto o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH partilhou que, na sua perspetiva, a aprendizagem da música era um passatempo, a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD comentou que "a música nunca foi vista como uma brincadeira, mas sim uma responsabilidade escolar".

5.2.3. Escolha dos regimes de frequência (Fase 5)

Os participantes apontaram diversas razões para as escolhas dos regimes de frequência.

A principal razão apontada para a escolha do regime integrado foi a oferta da escola: era o único regime que os ex-alunos poderiam frequentar no 1º ciclo na escola em que estudaram (Ex1, Ex4, ExF, ExG, ExH). O Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH acrescentou que "foi tudo muito automático" e que não tinha "consciência de ter sido uma escolha". A Ex1 referiu que não se recordava se na passagem para o 5º ano pôde escolher o regime de frequência, mas comentou: "Se me dessem a escolher, eu teria continuado". A Ex-Enc_de_ExA, indicou que o regime integrado permitia o educando "estudar numa escola pública com um ambiente muito diferente do comum nas escolas públicas".

O regime articulado foi escolhido porque proporcionava uma aprendizagem gratuita (Ex5, ExI, ExJ), porque um familiar já tinha frequentado este regime (Ex5), porque a escola do ensino geral tinha um acordo com a escola de música e permitia uma melhor conciliação de horários entre a escola e a aprendizagem de música (Ex6), ou porque permitia evitar uma grande sobrecarga horária (ExB)[382].

No que diz respeito ao regime supletivo, em dois dos casos era o único que os ex-alunos poderiam frequentar: o Ex3 já tinha realizado um curso secundário e, no caso do ExL, a escola não tinha outra oferta no 1º ciclo. A Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD indicou que os filhos mais velhos (ExB e ExC) frequentaram o regime supletivo porque nessa altura ainda não sabia que havia a oportunidade de os inscrever no regime articulado. Relativamente ao caso da ExE, a Ex-Enc_de_ExE comenta:

> Nós valorizamos o projeto educativo do [Colégio A] onde elas estão que é muito exigente ao nível curricular e muito rico, mas queríamos que tivessem esta oportunidade de ter o ensino especializado, então foi sempre um extra e nunca quisemos que substituísse nada. Portanto, nunca as privámos de terem as aulas que poderiam ter dispensa por ter música, mas nunca quisemos para que elas tivessem tudo em pleno.

Os ex-alunos que optaram por mudar para regime supletivo no Ensino Secundário, fizeram-no para poderem completar os dois percursos em simultâneo (Ex1, Ex6, ExI). A Ex1 tinha como objetivo decidir apenas no 12º ano o curso que gostaria de seguir, enquanto a ExI já tinha tomado a decisão de seguir outra área. Em relação a esta escolha, a sua encarregada de educação (Ex-Enc_de_ExI_ExJ) comenta: "Mesmo que não tivessem escolhido, era sempre uma porta aberta para poderem fazer outros cursos,

[382] O Ex2 comentou que não se recordava da razão para a escolha deste regime.

como acabaram por fazer". Acrescentou ainda que "ficar no articulado impedia-os de prosseguir outros estudos superiores".

5.2.4. Escolha dos instrumentos musicais estudados (Fase 5)

Através das respostas dos participantes foi possível verificar que a escolha do instrumento musical foi opção dos próprios ex-alunos, dos encarregados de educação e/ou da própria escola.

Na maioria dos casos desta fase do estudo, o instrumento musical foi escolhido pelo próprio ex-aluno (Ex3, Ex4, Ex6, ExB[383], ExF, ExG, ExH, ExI, ExJ). A Ex1 partilhou que escolheu o segundo instrumento por conselho do irmão e da professora de harpa, enquanto outros participantes comentaram que os ex-alunos Ex4, ExF, ExG e ExH realizaram esta escolha, após lhes ter sido dada a possibilidade de experimentar vários instrumentos. Neste contexto, a Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH e a Ex4 indicaram iniciativas tomadas pela própria escola com o objetivo de dar a conhecer aos alunos os instrumentos. O Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH afirmou que os educandos tiveram a oportunidade de experimentar vários instrumentos com os professores da escola, que "os professores disseram que têm jeito para isto, têm jeito para aquilo e depois eles escolheram". A Ex4 partilhou a sua experiência:

> Basicamente o que eles fazem é: durante o 1º e o 2º ano nós tocamos vários instrumentos, tenho ideia que são [três] instrumentos por ano, portanto, a cada trimestre nós tocamos um instrumento. Portanto, quando nós chegamos ao [final do] 2º ano e temos que escolher que instrumento queremos tocar, já experimentámos seis instrumentos. Eles fazem questão que [experimentemos] instrumentos de sopro, de cordas, de percussão... Eu já tinha tocado cravo, violino, xilofone e flauta, acho eu... Não, flauta nunca tinha tocado porque foi o que acabei por escolher. Depois, nas férias da Páscoa, do 2º para o 3º ano, tínhamos que escolher que instrumento é que iríamos estudar e não havia a opção de não escolher um instrumento. Toda a gente tinha que escolher um instrumento.

Em quatro dos casos foi a própria escola que escolheu os instrumentos que os ex-alunos iriam estudar, de acordo com as vagas existentes (Ex1, Ex2, Ex5, ExA). Neste contexto, foram descritas experiências distintas. A Ex1 e a Ex5, apesar de não terem tomado essa decisão, partilharam que gostaram de estudar o instrumento que lhes foi atribuído. A Ex1 comentou: "Não faço ideia, mas calhou harpa e ainda bem, porque adoro. Até hoje, acho que é incrível". Por outro lado, o Ex2 partilhou uma experiência oposta, apesar de ter tido a oportunidade de, posteriormente, trocar de instrumento:

[383] Segundo instrumento.

> Na altura, acho que a [Escola Especializada B] já não estava naquela fase em que eram os alunos a escolher, portanto, os professores é que viam em que é que o aluno tinha mais jeito. Eu lembro-me que ainda entrei primeiro em piano, mas depois não estava a gostar muito. Havia [também] uma pessoa que estava em flauta que também não estava a gostar assim tanto e decidimos trocar. Cada um ficou mais contente com essa opção.

Em quatro casos a escolha do instrumento musical partiu do encarregado de educação (ExB[384], ExC, ExD, ExL) – estes quatro ex-alunos estudaram o mesmo instrumento que os pais tocavam. O Ex-Enc_de_ExL comenta ainda outros critérios que justificaram a escolha do violoncelo para o ExL:

> O violoncelo é muito mais fácil. Qualquer pessoa acaba por conseguir à partida tocar uma corda solta de uma forma mais bonita, enquanto no violino, principalmente nas cordas mais agudas, é uma "miadeira" que não se pode, não é? [...] Ou seja, havia uma facilidade, que também haveria no violino, de ajudar em casa e de progredir um bocadinho mais depressa. [Para além disso], é um instrumento médio grave que ajuda até ao nível da posição porque é uma posição muito mais natural, mais estável.

No caso da ExE a opção de escolha do instrumento musical foi tomada pelos encarregados de educação, dentro das possibilidades oferecidas pela escola, mediante as vagas que ainda não tinham sido preenchidas. A Ex-Enc_de_ExE explicou:

> Também foi porque, como tinham tido aulas de piano com a tia-avó e o meu marido tem piano em casa, achámos que era mais fácil [ela aprender] algo semelhante. Na altura não havia vagas para a idade dela para piano e por isso é que foi para órgão. Foi por uma questão de escolher o mais parecido.

5.2.5. Atividades extracurriculares frequentadas pelos ex-alunos durante os anos em que estudaram no ensino especializado de música (Fase 5)

A maioria dos 17 ex-alunos frequentou uma ou mais atividades extracurriculares durante os anos em que estudou no ensino especializado de música. Apenas houve três exceções: o Ex2, o Ex3 (não tinha atividades extracurriculares, mas trabalhava e estudava no Ensino Superior) e a Ex6. A Tabela 133 (p. 496) sintetiza as atividades extracurriculares frequentadas pelos ex-alunos.

[384] Primeiro instrumento.

Tabela 133 Atividades extracurriculares frequentadas pelos ex-alunos (Fase 5)

	ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	QUANDO?
Ex1	Basquete, *ballet*, grupo de jovens	Todo o percurso.
Ex2	Não teve (só alguns treinos de futebol)	-
Ex3	(Trabalhava e estudava no Ensino Superior)	-
Ex4	Natação	Do 1º ao 7º ano.
Ex5	Natação, inglês	Inglês em todo o percurso. Natação no 5º e 6º anos.
Ex6	Não teve	-
ExA	Ténis	Todo o percurso.
ExB	*Ballet*, natação	Todo o percurso.
ExC	Futebol, ténis	Todo o percurso.
ExD	*Ballet*, natação	Todo o percurso.
ExE	Movimento e drama (1º ciclo), *ballet*	Movimento e drama no 1º ciclo. *Ballet* em todo o percurso.
ExF	Polo aquático	Todo o percurso.
ExG	Natação, dança	Todo o percurso. Inicialmente praticou natação e depois dança.
ExH	Natação, dança, ginástica	Todo o percurso. Inicialmente praticou natação e depois dança e ginástica.
ExI	Ballet, hipismo, natação	Todo o percurso. *Ballet* (2 anos), hipismo posteriormente.
ExJ	*Rugby* e futebol, natação	Até aos 14/15 anos aproximadamente.
ExL	Talvez na escola – xadrez, pintura, desenho	Todo o percurso.

5.3. Experiência no ensino especializado de música (Fase 5)

Quando questionados sobre a experiência na escola de música, todos os participantes indicaram que eles próprios, ou que os seus educandos gostaram, pelo menos em determinada altura, de a(s) frequentar. Alguns ex-alunos consideram que a escola de música foi a melhor escola que na qual estudaram (Ex1, ExA), e/ou partilharam que "adoravam" a escola (Ex1, Ex6). Segundo a Ex6 "era uma segunda casa, estava sempre lá".

As experiências dos ex-alunos nas escolas de música, foram descritas com uma certa complexidade. Deste modo, optou-se por organizar as informações recolhidas nos seguintes tópicos: o ambiente (incluindo a relação com os professores e colegas), o regime de frequência, as disciplinas (o gosto pelas disciplinas, o repertório estudado e as apresentações públicas) e o contexto familiar (aspetos gerais, condições de estudo em casa e condições de transporte para a escola).

5.3.1. Ambiente da escola de música (Fase 5)

Especificamente no que diz respeito ao ambiente das escolas de música, destacaram-se vários aspetos.

A participante Ex1 descreve a sua escola como sendo "segura":

> Adorei lá andar. Acho que é uma escola bastante segura. Recordo-me com felicidade, mesmo! Nós éramos 20 pessoas do 1º ao 9º ano, portanto, crescemos juntos. Lembro-me de todos nós termos jeito para alguma coisa da música, o que era extraordinário [...]. Recordo-me de ser muito livre, muito bom. E tínhamos muita

> carga horária, aprendíamos várias coisas diferentes, o que sinto que foi uma sorte. Tive uma infância e um crescimento muito feliz, muito graças também à música.

Algumas das escolas especializadas foram descritas como pequenas (Ex4, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH), característica que proporcionava um "contacto muito mais próximo" (Ex4) entre professores e alunos. Enquanto a Ex4 e a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD apresentam este aspeto como sendo positivo, este atributo não era visto por todos como uma vantagem. Por exemplo, a ExH partilhou com o seu pai: "Esse mundo é pequenino demais para mim, portanto eu tenho que ir conhecer outras pessoas". O seu encarregado de educação (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH) descreveu o ambiente da escola da seguinte forma:

> E de facto era, os pais conhecem-se todos uns aos outros, aquilo era quase uma *maxi* família. Era uma escola muito pequena, toda a gente se conhece e, portanto, tem essas vantagens do ponto de vista dos pais, porque estão mais descansados, mas tem essa desvantagem do ponto de vista dos filhos que não podem fazer nada que os pais não saibam.

Na descrição do ambiente da sua escola, o Ex3 salienta o contacto com a música:

> Por exemplo, começando com os pontos mais positivos, os talentos que tínhamos ali. A própria envolvência que é fantástica, entrar e ir por aqueles corredores fora e ver e ouvir tanta gente a cantar, ouvir aquelas músicas, as pessoas todas a ensaiar e ver o talento dos nossos próprios colegas, o talento dos professores e depois eram aulas individuais, portanto isso também era uma coisa muito interessante.

Este contacto com a música também foi destacado pela Ex-Enc_de_ExA. Ao explicar porque o ExA considerava que a sua escola especializada de música foi a escola onde mais gostou de estudar, a Ex-Enc_de_ExA afirmou:

> Eu penso que não é por causa de ter aprendido a tocar violino, não é por isso, mas por causa do ambiente diferente que se vive dentro da [Escola Especializada A]. Não sei bem explicar. Com certeza compreende porque é da área, mas explicar a outras pessoas... se calhar não entendem muito bem. Mas, o facto de ele estar num regime integrado, onde as audições, as aulas, as aulas da Orquestra etc. se interligavam com as outras disciplinas, o ensino da Matemática, da Físico-Química... Às vezes, havendo sobreposições, a turma não tinha uma aula porque os professores dessa disciplina os levavam a assistir a uma audição, a um concerto. Portanto, este espírito, esta forma de estar dentro da escola, além de se andar nos corredores e ouvir-se sempre alguém que está a treinar o seu instrumento etc., acho que de facto dá aos alunos uma outra forma de estar e um gosto de estar na escola muito maior do que noutros sítios. Portanto, foi a escola preferida dele. Ainda hoje ele diz isso e tem algumas saudades.

Por outro lado, no que diz respeito ao ambiente das escolas, também foram descritos alguns aspetos negativos, nomeadamente a presença de alguma competitividade (Ex5 e Ex6). A Ex5 comentou:

> Eu diria que havia muita competitividade desde o 1º ano. Do 1º ao 4º ano eu sabia que eu era a segunda melhor, porque os professores diziam esse tipo de coisas. Eu sabia que era a segunda melhor, sabia que a primeira melhor era outra menina que estava lá, sabia que o pior era outro menino que estava lá, que melhorou quando foi para o Ensino Básico. No Ensino Básico eu sabia sempre quem era o melhor, quem era o pior, quem não estava tão bem, quem estava bem, mas não era o melhor. Acho que sempre houve muita definição disso pelos professores e isso criava muita competitividade.

A Ex6 destaca que o ambiente era mais competitivo no Ensino Secundário, tendo referido que "isso acabou por estragar a experiência". É evidenciado ainda o ambiente exigente (Ex6, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH) e a formalidade da aprendizagem da música (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH). Em relação a este ponto o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH expressa: "eu percebo tenha que ser formal, mas não percebo que tenha que ser formal no 4º grau ou no 5º grau".

5.3.1.1. Relação com os professores da escola de música (Fase 5)

Quanto à relação com os professores, a experiência dos ex-alunos foi bastante diversificada. Para a Ex1 a professora de Instrumento foi das melhores professoras que teve: "A minha professora de harpa foi a que mais me marcou até ao dia de hoje e eu estudei em várias universidades em diferentes países".

O Ex2 indicou que "os professores eram bastante bons" e que "puxavam mais" por ele. Por sua vez, o Ex3 salientou o "talento dos professores" e a Ex4 mencionou que o próprio professor "tentava adapta-se" à sua "vontade de estudar", destacando a sua "flexibilidade". Indicou ainda que teve "imensa sorte com os professores de música". A Ex5 referiu que gostava muito da primeira professora de violino: "acho que ela explicava muito bem e tinha um jeito de dar as aulas muito próprio e muito amigável". Também a Ex6 assinalou que gostou de todos os professores, exceto da segunda professora de piano. Referiu a exigência dos professores da escola, mas salvaguardou: "percebia-se que estavam só a tentar ajudar".

A Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD descreveu a experiência dos educandos com as seguintes palavras: "Eles gostavam muito. Iam sempre muito satisfeitos e entusiasmados e havia uma relação de proximidade entre professores e alunos. Era fácil gostarem". Para o Ex-Enc_de_ExL, o seu educando teve uma boa experiência "grande parte devido à professora que tinha, que é uma professora muito dedicada e que consegue muito bons resultados com alunos muito dotados ou menos dotados". A Ex-Enc_de_ExI_ExJ também refere que os filhos tiveram "bons professores".

No que diz respeito à relação dos ex-alunos com os professores, também foram descritas algumas experiências negativas. A Ex-Enc_de_ExE comentou que a educanda teve um professor um "bocadinho mais ríspido" e que, como consequência, "ela sente-se um bocadinho exposta às vezes". A Ex1, por sua vez, descreve que recebeu comentários por parte de alguns professores que a marcaram negativamente quando, na passagem para o 10º ano, passou de regime integrado para o regime supletivo:

> E ao nível de professores, de propostas, começávamos a ouvir coisas como: "Não te podes candidatar a musicais porque não és da [Escola Especializada A]". Não sei se é bem verdade ou não, se calhar eram só... E mesmo alguns professores diziam "Já te arrependeste de desistir?". [Respondia]: "Eu não. Vou tentar fazer as duas coisas". Mas são [comentários que] quando uma pessoa está na pura adolescência, dos 14 ou 15 anos, afastam mais do que nos aproximam.

A Ex2 mencionou que não gostou da segunda professora de piano porque era muito exigente. Comentou: "Por vezes penso que achavam que nós tínhamos que dar uma maior importância à música do que à escola e para nós a escola era o mais importante e só depois é que vêm as atividades extracurriculares". Este aspeto também foi mencionado pelo Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH:

> [Começou a ser um castigo] porque ocupava muito tempo, porque era muito exigente e de facto era. A maneira como os próprios professores encaravam os alunos de música não era compatível com aquilo que era a expectativa dos pais. Os pais... pelo menos eu, nunca pensei que pudessem seguir uma carreira musical e, portanto, a música seria sempre, vamos dizer, um *hobby*, uma atividade extracurricular. Na [Escola Especializada D] não é assim, nunca foi assim, eles encaram os alunos como: "Bem, eles têm que aprender Português e Matemática, mas o que eles vão ser é músicos". Portanto havia aqui uma certa dessintonia e o grau de exigência que eles tinham com os miúdos era de facto muito elevado. Há uns que aguentam e há outros que não aguentam e também depende da dificuldade do instrumento.

O participante Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH também descreveu a experiência da filha mais nova (ExH) com o professor de Instrumento:

> No caso da filha mais nova, ela fez o 5º grau, passou a todas as disciplinas, mas teve um problema com o seu mestre de trompete. Acabou por não fazer o 5º grau porque o mestre de trompete a reprovou no exame. Ela inclusivamente teve explicações com um colega da segunda filha, que achava que ela estava mais do que preparada para passar, mas pronto, não passou e também nunca quis fazer um grande esforço. Houve ali um problema. A relação dos alunos com o instrumento passa muito pela relação que têm com o mestre do instrumento. Se o mestre e o aluno não têm uma boa relação, eles nunca vão conseguir desenvolver as suas perícias no instrumento porque se transportam muito... Mesmo quando estão em casa [pensam]: "Eu estou a fazer isto para aquele professor, eu não gosto dele e ele não gosta de mim". Portanto, quando as coisas correm bem é ótimo, quando as coisas não ocorrem bem é uma chatice, não vai para frente.

Para a Ex5 os professores tiveram impacto no já referido ambiente competitivo: "eu sabia que era a segunda melhor, porque os professores diziam esse tipo de coisas". A Ex4 também mencionou o tratamento de alguns colegas por parte de alguns professores. Referiu que assistiu a aulas de colegas em que os "professores para os miúdos de dez anos eram mesmo maus, agressivos, estavam mesmo ali... parecia que [os alunos] eram artistas adultos".

5.3.1.2. Relação com os colegas da escola de música (Fase 5)

Em algumas das entrevistas foi mencionada a relação dos ex-alunos com os colegas. À exceção da Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, os encarregados de educação apontaram que os educandos tinham uma boa relação com os colegas da escola de música. Vários ex-alunos indicaram que tinham amigos na escola de música (Ex1, Ex2, Ex4, Ex6), e alguns dos participantes mencionaram que estes amigos eram uma das razões pelas quais os ex-alunos gostavam de frequentar a escola (Ex1, Ex2, Ex4, Ex-Enc_de_ExI_ExJ). De acordo com a Ex-Enc_de_ExI_ExJ: "Eles estavam muito animados porque havia [na escola] primos, amigos". A Ex-Enc_de_ExA também referiu a boa integração do educando, mesmo tendo entrado na escola a meio do ciclo.

De acordo com o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, a mudança de instrumento fez com que o ExF não se sentisse tão bem com os seus pares que eram mais novos. Este aspeto também foi mencionado pelo Ex3, no contexto da disciplina de Formação Musical: "Eu ali na formação teórica com 20 anos e com crianças ao lado a aprender as mínimas e as semínimas, isso também teve algo de frustrante". Por sua vez, a Ex5 mencionou que não se sentia inserida na turma:

> Quando eu comecei a ficar pior, começaram a excluir-me mais na própria turma. As pessoas da nossa escola básica também faziam muita distinção por andarmos na música - era só uma turma, a turma de articulado de música. [Como as pessoas da escola básica] faziam essa distinção, também não podia arranjar amigos aí: nem na minha turma, nem nas outras turmas. Eu comecei a sentir-me demasiado stressada com isso. Acho que era o ambiente todo. Estava um ambiente muito pesado na altura.

Também a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD indica que uma das filhas (a ExD) teve algumas dificuldades na relação com os colegas da segunda escola especializada que frequentou:

> Em Lisboa havia muitos grupos e os grupos não deixavam entrar ninguém e, ainda pior, havia pessoas que faziam o que hoje se chama de *bullying*. Tratavam-na mal. Não lhe batiam, mas eram desagradáveis com ela.

5.3.2. Experiência nos regimes de frequência (Fase 5)

Durante as entrevistas foram mencionadas algumas vantagens e desvantagens da frequência dos vários regimes. De acordo com o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH o regime integrado tem a vantagem de os horários já integrarem as aulas de música, e dos alunos não precisarem de se deslocar para outra escola para frequentarem essas aulas. A Ex-Enc_de_ExA aponta que este regime, uma vez que permite a interligação entre várias disciplinas, proporciona "uma outra forma de estar e um gosto de estar na escola muito maior do que noutros sítios".

Quanto ao regime articulado a Ex5 apenas indicou que lhe "ajudou a aprender a gerir muito bem" o seu tempo. Também foi mencionado o facto de possibilitar um horário compatível com a escola (Ex6), de não ter tanta sobrecarga (Ex2, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD) e o facto de ser gratuito (Ex5, Ex6, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExI_ExJ). Por outro lado, vários participantes alertam que, no Ensino Secundário, este regime não permite que os alunos escolham outras áreas no Ensino Superior (Ex6, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD e Ex-Enc_de_ExI_ExJ), Segundo a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, "depois há áreas que ficam para trás e a pessoa mais tarde chega ao fim do 12º ano e pode querer ir para outra área qualquer e já não pode".

No que diz respeito ao regime supletivo, foi salientado que permitia, no caso do Ensino Secundário, completar os dois percursos em simultâneo (Ex1, Ex6, ExI). No entanto, foi mencionado o facto dos horários se encontrarem dispersos (o Ex3) e o facto de se pagar (Ex6). De acordo com a Ex6: "No supletivo, como tínhamos que pagar, já não pude ter tantas disciplinas". Relativamente a este regime a Ex-Enc_de_ExE deixou a seguinte nota:

> Se há este regime supletivo, [é importante] ser mesmo supletivo e respeitar-se que existe outra escola com uma carga horária com exigências e, portanto... E nisso acho que a maioria dos professores é atento e tem essa sensibilidade, hoje em dia mais do que antigamente. Portanto, isso é bom. Também cativa os alunos ajuda-os a seguir em frente.

Também sobre este regime a Ex6 indicou o seguinte:

> Tendo em conta a minha experiência, diria que [seria importante] o programa não ser tão rígido, principalmente para pessoas que estão no supletivo. Eu tive o mesmo programa das pessoas que queriam seguir música, não sei se isso é justo. Eu estava a seguir ciências e não tinha o mesmo tempo, nem o mesmo jeito.

5.3.3. Experiência nas disciplinas da escola de música (Fase 5)

Os participantes mencionaram quais foram as disciplinas do ensino especializado de música que os ex-alunos gostavam mais e menos de frequentar (Tabela 134, p. 502), no entanto, nem todos justificaram as suas respostas.

Tabela 134 Disciplinas favoritas e disciplinas que gostavam menos (Fase 5)

DISCIPLINAS	EX-ALUNOS																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Instrumento/Canto																	
Iniciação/Formação Musical																	
Coro																	
Orquestra/Ensemble																	
Instrumental Orff																	
Nenhuma																	

Disciplina favorita Disciplina que gostavam menos

Tal como podemos verificar na Tabela 134 (p. 502) a disciplina que foi mais mencionada como sendo a preferida dos ex-alunos foi a disciplina de Instrumento, enquanto a Formação Musical foi a disciplina que mais alunos referiram gostar menos.

No que diz respeito à disciplina de Instrumento, a Ex5 comentou que "adorava as aulas de violino" e a Ex1 indicou que era a sua disciplina preferida porque tinha "mais jeito" (Ex1). Outros ex-alunos não gostavam da disciplina pela exigência (ExB, ExC, ExF, ExG, ExH) e/ou pelo facto de terem que estudar (ExB, ExC, ExD, ExI, ExJ). A Ex-Enc_de_ExI_ExJ comenta a experiência dos ExI e ExJ da seguinte forma: "o piano, o Instrumento, era o sofrimento: estudavam pouquíssimo, tinham más notas". Acrescentou ainda: "o esforço que é estudar, mas sobretudo odiavam algum do repertório imposto". Outros participantes indicaram que os educandos não gostavam da disciplina de Instrumento porque os pares eram mais novos (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, relativamente à experiência do ExF), ou pelo nível de exposição (Ex-Enc_de_ExE).

Apesar das aulas de Formação Musical serem as favoritas de quatro ex-alunos, dois participantes descreveram a sua experiência nesta disciplina como "frustrante", por frequentarem a disciplina com alunos mais novos (Ex3), ou pela sensação de insucesso (Ex3, Ex4). A Ex4 explica que "não se entendia com a Formação Musical". Referiu: "chega a um nível em que aquilo é mesmo complexo e depois se a pessoa não apanhou o início como deve ser, depois é uma bola de neve, portanto foi mesmo o mais

complicado". Da mesma forma a Ex5, também descreve algumas dificuldades na compreensão de alguns conceitos:

> Sempre foi muito confuso para mim perceber [os conteúdos de] Formação Musical. Eu conseguia perceber alguns conceitos e estudava muito para conseguir perceber, mas havia sempre algumas coisas que falhavam. Então nunca sentia que percebia totalmente.

Quanto à disciplina de Coro, foi mencionado que era "divertido" (Ex-Enc_de_ExI_ExJ), uma "boa experiência" (Ex2), ou que fizeram "coisas engraçadas" (Ex3). Também foi descrita como "frustrante" pela Ex4 porque sentia que não estava no "nível" dos colegas. Segundo a Ex-Enc_de_ExA, o seu educando "também não gostava muito do Coro, não era assim algo onde ele se sentisse muito à vontade".

A maioria dos participantes que referiu a experiência em Orquestra, elogiou a disciplina. O Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH expressou a seguinte opinião: "Eu acho que eles até uma determinada idade tinham um elevado nível de satisfação porque sentiam a pertença a um grupo. Aquela coisa de tocar numa orquestra, tudo isso eles sentiam como positivo". De acordo com o Ex-Enc_de_ExL, "poderem tocar em orquestra é diferente do que tocar num grupo só do mesmo instrumento" e acrescenta que "é outro tipo de interesse". A Ex-Enc_de_ExA também partilhou a sua opinião:

> A Orquestra sempre foi uma [disciplina] que também ajudou, ajuda no ensino do violino. Eu penso que é um incentivo grande quando eles ingressam na Orquestra de Cordas e começam a ver como faz sentido tocar com o resto dos colegas e, portanto, ele a dada altura, não sendo uma apaixonado pela música, gostava de facto.

Pelo contrário, a Ex5 descreve alguns pontos negativos da sua experiência nesta disciplina:

> Eu acho que era muito confuso [para os professores] gerirem tantas crianças num só espaço. Às vezes também havia dificuldades na distribuição das pautas. Por vezes eu não ficava com algumas pautas e não conseguia treinar em casa, era bocado confuso..."

Apenas a Ex-Enc_de_ExI_ExJ descreveu a experiência dos educandos em outras disciplinas, nomeadamente no Instrumental Orff: os filhos consideravam que era "muito barulhento".

5.3.3.1. Repertório estudado na escola de música (Fase 5)

Vários ex-alunos gostaram do repertório que estudaram na escola de música (Ex1, Ex2, Ex3, Ex4, Ex5, Ex6, ExA, ExB, ExC, ExD, exA11, ExL). O Ex2 e o Ex3 descreveram várias experiências positivas, ao nível

do repertório estudado e apresentado em concertos, na disciplina de Instrumento, ou Canto, na disciplina de Coro, e, no caso do Ex2, no Consorte de flautas. A Ex5 salienta que a professora de violino lhe dava sempre a escolher o repertório. A Ex6 destacou: "Eu tive a sorte de ter um professor até ao 9º ano que dava a oportunidade de não tocar música erudita. Então punha-nos a tocar musicais, entre outros e isso destacava-o imensos dos outros professores. Adorei isso!".

Em outros casos, a experiência foi diferente. A Ex-Enc_de_ExI_ExJ indicou que os seus educandos "odiavam algum do repertório imposto":

> Eu lembro-me de uma delas chegar a casa, bater com a porta e dizer "odeio Scarlatti, odeio Scarlatti!" e pim, pim, pim, pim, pim ((imita a filha a tocar piano)). Portanto havia repertório que achavam um horror, que não gostavam. Normalmente, com os três, acho eu, tudo o que fosse Bach e peças, eles estudavam com prazer. Depois os estudos de Czerny, as peças obrigatórias que eles detestassem, como as Sonatas de Scarlatti, por exemplo, eram uma dificuldade. Estudavam só para o exame e para poderem passar.

Também o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH comentou que os três educandos geralmente não gostavam do repertório, à exceção da disciplina de Orquestra:

> Quer dizer, quando era em ambiente de orquestra eles estavam ótimos, maravilhosos porque sentiam que estavam a colaborar para um todo. Quando eram as [peças] que eles tinham que tocar nas suas próprias audições, normalmente eram uma seca para todos eles. Eram peças difíceis, peças que eles não tinham o gosto, não era a música que se ouvia em casa, portanto era tudo muito formal e foi uma coisa que eu acho que contribuiu muito para que eles não quisessem fazer o 8º grau, foi a formalidade da música a partir de certa altura.

Em relação a este aspeto, o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH também destacou durante a sua entrevista o seguinte:

> Por exemplo, houve uma vez que o professor de trompete pôs a minha filha mais nova a tocar a "Guerra das Estrelas" e aquilo foi uma alegria, não é? E ela tinha tudo. Tinha tudo para tocar. Portanto, não era preciso ser uma peça qualquer muito esotérica. E eu acho que eles encaravam tudo de uma forma demasiado séria para a idade que os alunos tinham. Eu percebo isso a partir de certa altura, quando eles já são rapazinhos e mulherzinhas, quando estão no 10º ou no 11º ano, quando estão a chegar ao fim do 8º grau. Claro que não podem ter o 8º grau se não souberem a técnica, as peças e tudo isso, mas acho que antes podia ser uma coisa bocadinho mais leve, o que nunca foi.

5.3.3.2. Apresentações em público (Fase 5)

Vários participantes relataram boas experiências vividas em concertos pelos ex-alunos, no âmbito da disciplina de Instrumento (Ex2, Ex3, Ex4, ExL), ou de Canto (Ex2, Ex3), de Orquestra (ExL) e de Coro (Ex4), tendo especificado várias salas de concertos nas quais se puderam apresentar (Ex2, Ex3, Ex4, ExL). A Ex4 afirmou: "são momentos que, de modo geral, levo como boas memórias". Da mesma forma, o Ex-Enc_de_ExL descreveu boas experiências que o ExL vivenciou: "São experiências que marcam e que ficam. É isso que também trazemos da música. É muito interessante quando podemos partilhar um pouco com os outros e quando há essas viagens e essas experiências em grupo".

Alguns dos entrevistados apontaram a importância das apresentações em público para a formação dos ex-alunos, nomeadamente para o desenvolvimento do "à-vontade" com a exposição (Ex1), da capacidade de "lidar com o público de uma forma natural" e de se habituarem a "ter pessoas a olhar para eles e a bater palmas" (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH). A Ex1 explicou:

> acho que é uma *soft skill* que vamos ganhando desde muito jovens e que não temos noção que nos conseguimos expor e que conseguimos lidar bem com as pessoas, estarem a ver-nos e a julgar-nos, e nós [a pensar]: "Faz parte da vida. Vamos continuar. Não me interessa muito bem a tua opinião, ou de um público que estás a ver. A mim interessa-me a minha [opinião], a da minha professora e a dos meus pais". Foi uma *skill* que eu aprendi que me ajudou bastante e acho que se não tivesse andado na [Escola Especializada A] naturalmente era uma pessoa muito mais tímida, do que agora não sou.

A Ex-Enc_de_ExE também concorda que as audições tiveram um efeito positivo no crescimento da filha:

> Quando ela começou a ficar mais velha, parece que começou a precisar de se mentalizar de maneira mais focada, dar tempo, mas também é um salto no crescimento dela e, portanto, dar-se conta disso foi bom para o crescimento dela. Ela superar-se, não ceder e não desistir.

No que diz respeito à relação dos ex-alunos com as apresentações em público, foram descritas experiências positivas através de várias expressões: sem qualquer "pânico do palco" (ExF, ExG, ExH), ou sem nervosismo (Ex2, Ex4), "sempre encarou com naturalidade" (Ex-Enc_de_ExA - sobre a ExA), "gostava" (Ex3), ou "não era [uma relação] muito má" (Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD – sobre a ExB e o ExC). A Ex-Enc_de_ExI_ExJ, reforça que "quando as peças estavam estudadas, estavam dominadas, corria bem". Este aspeto também foi mencionado pela Ex-Enc_de_ExE: "Notava-se que se ela ia bem preparada, ia confiante, ia bem, mas se não teve tempo, já podia ficar assim um bocadinho [mais

nervosa]". Três participantes indicaram que as apresentações em grupo não lhes traziam qualquer nervosismo (Ex2, Ex4, Ex-Enc_de_ExE).

Pelo contrário, a Ex5 indicou que até ao 6º ano não se sentia nervosa, mas que a experiência foi diferente a partir daí: "Lembro-me que houve uma audição que não tinha corrido muito bem e a minha mãe deu-me um sermão e fiquei com muito medo que as audições seguintes corressem tão mal como aquela". Alguns dos restantes ex-alunos também se sentiam nervosos em apresentações individuais (Ex1, ExE, ExD, ExJ). Relativamente à experiência da ExD, a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD comentou "que era horrível, para ela era um sacrifício enorme, às vezes chorava e não queria". Por sua vez, a Ex6, descreveu a sua experiência com as seguintes palavras:

> Também falei com os meus amigos que cresceram nessa escola sobre isso e quando éramos mais pequeninos não notávamos tanto a pressão que era, mas depois aquilo começou a ser tão formal, que os nervos eram tão grandes que chorávamos em palco. Acho que podia ser muito mais relaxante. Éramos pequeninos.

5.3.4. Apoio familiar (Fase 5)

Para além das informações já apresentadas no ponto 5.1 sobre o contacto familiar com a música, alguns dos participantes especificaram que tiveram bastante apoio familiar durante a sua frequência no ensino especializado de música (Ex1, Ex4, Ex5, Ex6). A Ex4 detalhou que os pais "sempre foram muito abertos e incentivavam o estudo" e a Ex6 que nunca teve "pressão" por parte dos pais. Tal como já apontado, vários encarregados de educação incentivaram que os educandos terminassem o 9º ano/5º grau – os encarregados de educação dos ex-alunos Ex2, Ex5, assim como a Enc_de_ExB_ExC_Ex_D, a Ex-Enc_de_ExE, o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH e a Ex-Enc_de_ExI_ExJ. Diversos participantes mencionaram os ex-alunos dirigiam-se à escola através da boleia dos pais (Ex5, Ex6, Enc_de_ExA, Enc_de ExB_ExC,Ex_D, a Ex-Enc_de_ExE) e todos referiram o facto de terem um instrumento musical para estudar em casa, aspetos que vão ser aprofundados nos próximos subcapítulos.

Apenas uma participante (Ex5) mencionou que gostaria que os encarregados de educação tivessem estado mais presentes nas audições de violino e de Orquestra: "Eu acho que isso foi uma coisa muito importante para mim na altura, que eu reparava sempre. Procurava sempre se eles estavam lá, mas nunca podiam e nunca estavam". Acrescentou ainda: "na altura teria sido benéfico, para me motivar um bocado mais". Por sua vez, a Ex-Enc_de_ExI_ExJ comentou o seguinte relativamente ao estudo dos filhos: "não fiscalizei tanto quanto deveria ter fiscalizado".

5.3.4.1. Condições de estudo de música em casa (Fase 5)

Os 17 ex-alunos tinham um instrumento musical em casa no qual podiam estudar. No entanto, em vez do órgão, o exA12 estudava num teclado e a exA11 num piano. Sobre a experiência da ExE, a Ex-Enc_de_ExE refere:

> Não era o ideal, mas, por exemplo, como a escola não era próxima, o Padre de [uma Igreja perto], disponibilizou a chave para que sempre que quiséssemos ela poder ir tocar órgão. Ela chegou a ir algumas vezes, mas não tantas quanto desejaria. Em termos de horário, não era fácil.

Alguns ex-alunos também partilhavam instrumentos musicais com os irmãos (ExB, ExC, ExD, o ExI e o ExJ). Na maioria dos casos os instrumentos eram da própria família, no entanto, o Ex-Enc_de_ExA e o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH salvaguardaram que os primeiros violinos dos educandos eram alugados, isto é, apenas adquiriram um instrumento quando os filhos já conseguiam tocar no violino 4/4.

Quanto aos desafios do estudo em casa, apenas foram referidos pelo Ex2 (indicou que por vezes tinha que esperar uns minutos para que o irmão terminasse de estudar) e pelo Ex3: "na altura, nem sempre tinha *internet*, eram outros tempos, portanto ter acesso a algumas músicas era mais desafiante". Comenta que "não tendo sempre esse recurso e como era muito de ouvido, ler uma pauta era muito desafiante".

5.3.4.2. Condições de transporte para a escola (Fase 5)

Na maioria dos casos, os ex-alunos podiam contar com a boleia dos pais para chegar à escola (Ex4, Ex5, Ex6, ExA, ExB, ExC, ExD, ExE, ExL), sendo que a participante Ex4, como vivia longe, não tinha outra forma de se deslocar. Vários participantes indicaram que a escola se situava muito próxima de casa (Ex2, Ex5, ExA, ExI, ExJ). A Ex-Enc_de_ExL_ExJ referiu ainda que, quando os educandos não apanhavam boleia com ela, iam de bicicleta, de *skate* ou a pé. O Ex2 comentou que também conseguia deslocar-se até à escola a pé. Vários participantes salientaram o fácil acesso de transporte para a escola (Ex1, Ex2, ExF, ExG, ExH). De acordo com o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, os seus educandos deslocavam-se até à escola especializada de transporte escolar, ou de metro. Por sua vez o Ex3, partilhou uma experiência diferente:

> Bom, o grande desafio era [o caminho do comboio até à escola]. Portanto essa era a parte que cansava. Os transportes também não eram... não havia tantos autocarros, os passes eram diferentes, portanto, uma coisa era ter passe para o comboio, outra coisa era ter passe para o autocarro e era caro. Inclusivamente o passe

> de comboio... ir até parte da linha era um preço, ir até outra parte era outro, eu não tinha dinheiro para ir de autocarro. Portanto, eu só apanhava o comboio e depois ia a pé. Isso também era cansativo e era cansativo também, principalmente quando as aulas eram muito cedo, e depois quando as aulas também acabavam muito tarde, à noite, principalmente no inverno, depois das aulas de alemão e de italiano.

5.4. Razões de permanência no ensino especializado de música (Fase 5)

A todos os participantes perguntou-se qual consideravam que tinha sido a principal razão de permanência na escola especializada de música ao longo dos anos. Foram mencionadas razões familiares, escolares e individuais. Alguns dos participantes mencionaram mais do que uma razão.

A maioria dos ex-alunos permaneceu na escola por incentivo dos pais, uma vez que estes gostariam que terminassem o 9º ano/5º grau – Ex2, Ex5, ExB, ExC, ExD, ExE, ExF, ExG, ExH, ExI, ExJ. Segundo o Ex2:

> Como sabia que já tinha de ficar até ao 5º grau, nem pensava no assunto e também, como não me sentia assim tão prejudicado por estar lá, como estava a gostar... Até ao 5º grau nunca pensei sair e sabia que nunca iria conseguir ganhar a discussão.

Sobre a experiência dos educandos, a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD afirmou:

> Eles permaneceram mais por insistência nossa, minha e do meu marido [...]. Eu dizia: "Vais pelo menos até ao 5º grau, depois, se quiseres, sais", "Então vamos ver", "Tens que ter certeza de que queres mesmo sair". Era mais ou menos assim que falávamos para ter a certeza que queriam desistir. Eles não podiam deixar nada a meio do ano. Depois chegavam as férias e esqueciam-se um bocado. No ano a seguir já estavam lá outra vez.

O Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH comentou ter vivido uma experiência semelhante com a ExG:

> Nós forçámo-la a terminar o 5º grau, porque na altura o 5º grau era relativamente importante. Já era uma espécie de uma habilitação específica, já podia ensinar instrumento e nós insistimos muito, e ela hoje está agradecida porque realmente na profissão que escolheu é diferente saber ler uma pauta, ou não saber ler uma pauta. É muito diferente.

Também o ExL permaneceu no ensino especializado de música por causa do contexto familiar. A Ex4 permaneceu no ensino especializado de música por motivos escolares: tinha receio que, querendo desistir do ensino especializado de música, os encarregados de educação a mudassem da escola:

> Portanto, já há muito tempo que queria sair, só que no fundo não tinha coragem de contar ao meu pai, porque ele é que queria a vertente musical. Eu achava que ele ia fazer a ameaça que a maior parte dos pais faziam naquela escola, que era: "Tu estás na [Escola Especializada D] para teres as aulas música. Se queres sair da

> música, sais da escola". Quase todos os meus colegas tiveram essa experiência e eu não queria nada sair, porque tinha lá os meus amigos, gostava das professoras, portanto não queria sair.

Em vários casos foram referidos motivos individuais para a permanência na escola de música, nomeadamente o gosto (Ex1, Ex2, Ex3, Ex5, ExA). A Ex1 referiu especificamente a ligação ao instrumento, isto é, o facto de gostar de harpa. A Ex-Enc_de_ExA comentou que o seu educando permaneceu pelo gosto pela escola, pela disciplina de Orquestra e pela boa integração na escola. A Ex5 partilhou que até ao 6º ano gostava muito de estar na escola. Mencionou que outro fator que contribuiu para essa permanência foi o hábito: "não conhecia outra coisa". Por sua vez, a Ex6 explicou o seguinte: "Como eu não tinha mais nenhuma atividade extracurricular a música era o que fazia de mim... era o meu traço de personalidade mais importante". Outra razão individual de permanência foi a personalidade (ExG). De acordo com o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH: "ela é uma miúda que não gosta de muitas experimentações, digamos assim, é mais introvertida e, portanto, sentiu-se confortável em ficar na escola".

5.5. Razões de abandono do ensino especializado de música (Fase 5)

Através da realização das entrevistas foram recolhidas informações sobre o momento da desistência, de quem foi a decisão (se foi uma decisão individual, ou se partiu dos encarregados de educação), se a decisão foi tomada rapidamente e as razões que levaram ao abandono. A Tabela 135 (p. 510) apresenta um resumo das informações recolhidas.

Os ex-alunos desta fase do estudo desistiram entre os anos letivos 2002/2023 e 2023/2024. A maioria desistiu no 3º ciclo (nove casos), mas também houve alunos a desistir no Ensino Secundário (cinco casos), no 2º ciclo (dois casos) e no 1º ciclo (um caso). Em todos os casos a decisão da desistência partiu do ex-aluno, à exceção do ExL cuja decisão foi partilhada pelo encarregado de educação. Catorze alunos desistiram no final do ano letivo e três a meio do ano. Nenhum dos alunos tomou a decisão de forma repentina, sendo que alguns ex-alunos já queriam desistir há alguns anos.

Tal como é possível verificar na Tabela 135 (p. 510), vários ex-alunos desistiram por mais do que uma razão. Foram apontadas razões políticas, escolares, a influência de familiares ou de amigos e razões individuais para o abandono.

Tabela 135 Detalhes sobre o abandono do EAE de música (momento e razões de abandono) – Fase 5

	MOMENTO DA DESISTÊNCIA (NO FINAL OU A MEIO DO ANO?)	ANO LETIVO	DECISÃO DE QUEM?	RAPIDEZ NA DECISÃO Já pensavam sobre isso...	RAZÕES DE ABANDONO
Ex1	10º ano (a meio) – 15 anos	2011/2012?[385]	Ex-aluna	"há alguns meses"	Mudança para o regime supletivo: sentia que era tratada de forma diferente dos alunos que continuaram em integrado.
Ex2	9º ano (no final) – 15 anos	2017/2018	Ex-aluno	"foi mais ou menos no início/meio do 5º grau"	Saturação na aprendizagem; pressão dos pares.
Ex3	10º ano (a meio) – 21 anos	2010/2011	Ex-aluno	Não se recorda	Sobrecarga (conciliação com os estudos e trabalho; horários dispersos); frustração com a Formação Musical (atividades realizadas e pares).
Ex4	5º ano (no final) – 10 anos	2012/2013	Ex-aluna	"Eu já há muito tempo que queria sair, desde o 4º para o 5º ano"	"Eu não tinha jeito nenhum para aquilo".
Ex5	8º ano (no final) – 14 anos	2018/2019	Ex-aluna	Desde o 3º grau	Desmotivação desde o 6º ano (ambiente pesado, pressão, integração e problemas pessoais).
Ex6	12º ano (a meio) – 17 anos	2019/2020	Ex-aluna	"Já estava infeliz há algum tempo"	Mudança de professor de instrumento; exigência; ambiente competitivo no Ensino Secundário; gosto.
ExA	8º ano (no final) – 13 anos	2017/2018	Ex-aluno	Final do 8º ano. Só comunicou depois das férias (2 ou 3 meses)	Incompatibilidade de horários do regime integrado com treinos do ténis (atleta federado).
ExB	9º ano (no final) – 14 anos	2003/2004	Ex-aluna	Há alguns anos	Sobrecarga, exigência, desinteresse.
ExC	9º ano (no final) – 14 anos	2005/2006	Ex-aluno	De vez em quando falavam sobre isso	Sobrecarga, exigência.
ExD	6º ano (no final) – 11 anos	2009/2010	Ex-aluna		Sobrecarga, exigência, apresentações, mudança de escola, colegas não a tratavam bem.
ExE	9º ano (no final) – 15 anos	2023/2024	Ex-aluna	Há mais de um ano	Passagem para o 10º ano (prefere focar-se no ensino geral, uma vez que a média conta para a entrada na universidade e permanecer apenas na dança).
ExF	9º ano (no final) – 14 anos	2002/2003	Ex-aluno	"Já vinham a falar sobre isso há algum tempo"	Exigência; formalidade do ensino especializado de música; classe de instrumento era constituída por alunos mais novos.
ExG	9º ano (no final) – 14 anos	2017/2018	Ex-aluna		Exigência; formalidade do ensino especializado de música; dificuldade do instrumento (violino).
ExH	9º ano (no final) – 14 anos	2021/2022	Ex-aluna		Exigência; formalidade do ensino especializado de música; relação com professor de instrumento.
ExI	11º ano (no final) – 18 anos	2009/2010	Ex-aluna	"Já estava [a pensar sobre isso há algum tempo]".	Regime supletivo (sabia que a EE estava a pagar)
ExJ	9º ano (no final) – 14 anos	2012/2013	Ex-aluno	Desde o 2º grau.	Desde o 2º grau não gostava do instrumento, nem do repertório.
ExL	2º ano de Iniciação (no final) – 7 anos	2018/2019	Ex-aluno e EE	A meio do ano letivo	Sobrecarga, falta de rede de apoio, horários, vários filhos.

[385] A participante não tinha a certeza do ano letivo exato.

De acordo com o Ex-Enc_de_ExL, alguns dos motivos que levaram à desistência do seu educando foram a sobrecarga horária e os horários em que decorriam as aulas. Relativamente a este último ponto, o participante apontou:

> A questão é que no 2º ano, como começou a ser mais carga horária, começaram a ser dois dias por semana, mais intensos e intensivos. Portanto, no dia de semana, como era um complemento das aulas, tudo bem. No fim de semana, em que [decorriam] as aulas de conjunto, era mais complicado porque tínhamos de sair de casa mais cedo e nesse ano ele também estava no inglês ao sábado. Era um dia em que tinha de sair mais cedo. Não é que ele dormisse imenso de manhã, mas pronto, os irmãos ficavam em casa, portanto aquilo quase parecia uma espécie de... vou-lhe chamar castigo. Ele não se portava mal, mas parecia que [pensava]: "Então agora tenho que ir, enquanto eles ficam cá a brincar?" E, portanto, foi sendo cada vez mais difícil. Íamos claro, as obrigações são para se cumprir. Mas começou-se a tornar difícil e a afetar o resto.

Os horários da escola também foram mencionados pelo Ex3, nomeadamente o facto de o horário estar disperso no regime supletivo - "Eu lembro-me, por exemplo, de ter uma aula de manhã, e depois ter, só passado horas, aula de alemão que era a última da noite".

Ao nível escolar, o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH indicou que a razão principal para a desistência de três dos quatro filhos foi a exigência e a já referida formalidade do ensino especializado de música, particularmente na disciplina de Instrumento: "[A certa altura aquilo torna-se um bocadinho tóxico...a minha sensação é essa. Os alunos em vez de terem o espírito leve a aprender música, têm espírito pesado. Até por força da forma como os professores olham para eles". A Ex6 partilhou também a exigência como principal causa para a sua desistência:

> Como eu tinha tido esse professor que dava mais liberdade... Até podíamos escolher músicas, tocava [repertório de] musicais, tocávamos a acompanhar outros instrumentos, o que era giro. Depois mudei para uma professora que era muito exigente e fez com que eu não tratasse o piano como um *hobby*. Deixei de gostar de tocar piano por causa dessa experiência.

Comentou ainda:

> Eu já estava infeliz há algum tempo com toda esta questão e a minha família sabia disso. Mas houve uma aula em que eu saí de lá a chorar e decidi que nunca mais. Portanto, foi rápida a decisão de sair, mas já tinha na minha mente que não gostava daquilo. Logo no próprio dia os meus pais mandaram um e-mail ao diretor e depois tiveram uma conversa.

A Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD também mencionou a sobrecarga e a exigência como principais razões para a desistência de três dos filhos (ExB, ExC, ExD): "Era o terem que estudar, porque o piano,

principalmente, era exigente. O nível começou a ficar mais exigente, tinham que estudar e aborreciam-se por terem que estudar".

Ao nível escolar, foram apontadas ainda problemas de relacionamento com os professores. A Ex1 comentou que quis desistiu porque, tal como mencionado anteriormente, no 10º ano, após ter mudado de regime integrado para regime supletivo, sentiu que era tratada de forma diferente: "éramos os outros, os que não seguiram, os que não gostam disto de verdade." Acrescentou ainda: "Foi o sentir-me um bocadinho 'a outra' e não a pessoa que se calhar ainda não decidiu bem o que quer e está a tentar fazer os dois".

O Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH também comentou que, no caso da filha mais nova (ExH), houve alguns problemas na relação com o professor de Instrumento, já referidos no ponto 5.3.1.1. Acrescenta:

> Eu acho que há pessoas que têm jeito, é como qualquer disciplina... há pessoas que têm jeito para ser pedagogos e há pessoas que não têm jeito para ser pedagogos. O facto de se ser músico não quer dizer que se é pedagogo, não é? Portanto, acho que passou por aí. Mas nada muito diferente de outras disciplinas... Só que há uma diferença para eles. Eles percebiam que a música era facultativa e que a Matemática era obrigatória. Portanto eles também tinham, enquanto alunos, uma menor disponibilidade para se sacrificarem por uma coisa que é facultativa. Enquanto eles têm que aturar os desaforos do professor de Matemática, não têm outra alternativa senão aturar, com o professor de música eles pensam sempre "daqui a dois anos já não te aturo mais" e, portanto, a disponibilidade para o sacrifício também é diferente.

Uma das razões que levou à desistência do Ex2 foi sentir "saturação ao nível da aprendizagem": "Portanto, quanto estava a terminar já senti bocadinho de saturação ao nível da aprendizagem, acho que já não estava a aprender assim tanto".

Ao nível da influência das pessoas do círculo de relacionamentos dos alunos, foi mencionada a relação com os pares. O Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH comentou que, no caso do filho mais velho (ExF) a razão principal que levou ao abandono foi o facto de, ao mudar de instrumento, os seus pares serem alunos muito mais novos. O Ex3 também refere este ponto: "Havia também as aulas com as crianças muito mais novas. Eu ali na formação teórica com 20 anos e com crianças ao lado a aprender as mínimas e as semínimas, isso também teve algo de frustrante". No caso da ExD um dos fatores que levou à desistência, segundo a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, foi a mudança de escola (do Algarve para Lisboa) que teve um impacto negativo, assim como a forma como foi recebida pelos colegas:

> A [Escola Especializada G] é uma escola pequena numa cidade pequena. As pessoas conheciam -se. Ela foi para Lisboa com 11 anos. Até então tinha as mesmas colegas desde os três. De qualquer maneira,

> é sempre diferente estudar aqui, é quase como uma aldeia, mesmo não sendo. Em Lisboa havia muitos grupos e os grupos não deixavam entrar ninguém e, ainda pior, havia pessoas que faziam o que hoje se chama de *bullying.* Tratavam-na mal. Não lhe batiam, mas eram desagradáveis com ela.

Acrescentou ainda:

> Ela chegava da escola a chorar. As aulas para ela eram um horror. Depois na escola ela sentia-se mal, ela chegava a chorar quase todos os dias que ia lá, porque gozavam com ela por isto, ou por aquilo - coisas sem sentido que as colegas não tinham motivo para fazer aquilo. Era mais porque o grupo estava feito: ela entrou quando estava no 6º ano, 2º grau e a turma já vinha do 5º [ano]. Então foi esse o motivo dela não se conseguir adaptar... foi a maneira como ela foi lá recebida. Teve pouca sorte.

Relacionado com o círculo de relacionamentos dos alunos, a Ex5 partilhou que desistiu porque a partir do 6º ano começou a sentir-se desmotivada, "porque o ambiente começou a ficar muito pesado", sentia "demasiada pressão". Comentou: "Acho que foram os meus problemas pessoais e não me sentia muito inserida na turma, por exemplo. Quando eu comecei a ficar pior, começaram a excluir-me mais na própria turma". Durante a entrevista, a Ex5 também refere o ambiente de competitividade, tendo referido que a "competitividade acabou por gerar uma pressão muito grande":

> Quando uma pessoa via que já não conseguia ser a segunda melhor e que já estava a descer para a terceira melhor, parecia que já só queria desistir de tudo porque já tinha piorado. Eu já me tinha contentado com ser a segunda melhor e quando vi que já estava a descer fiquei muito afetada.

Um dos motivos que levou à desistência do Ex2 foi a pressão dos pares:

> Por outro lado, havia um bocadinho de *peer pressure* porque realmente aquilo ocupava bastante tempo. Passei o Secundário mais com os meus amigos do colégio do que propriamente com os da escola especializada. Foi a junção dos dois motivos. Também não deixei a música, continuei a estudar flauta transversal.

Ao nível familiar, outro motivo que levou o ExL a desistir foi pela falta de uma rede de apoio familiar ("avós, etc."), uma vez que tinha vários irmãos.

Ao nível individual foi apontada a dificuldade de conciliação dos horários com outras atividades, ou com o ensino geral. O Ex3 desistiu porque, uma vez que já vivia sozinho, estava a ser difícil conciliar o trabalho, com os estudos superiores e com os estudos na escola especializada de música.

A Ex-Enc_de_ExE indica que, apesar da aprendizagem da música nunca ter sido "assim uma coisa que ela desejasse", o principal motivo para a ExE desistir foi a passagem para o 10º ano, uma vez que "a média vai contar". Explicou o seguinte:

> Ela tinha mesmo gosto em fazer uma coisa bem feita porque este ano conseguiu fazer, mas foi sofrido no sentido em que era muito exigente porque tinha muitas frentes. Esse foi o principal motivo. Nós não a queríamos a viver um liceu stressada. Queríamos que ela vivesse com gosto e alegria e, portanto, reduzimos o horário e deixámos ficar a dança, porque é o que ela mais gosta.

Por sua vez, o ExA desistiu pela incompatibilidade de horários com outras atividades. De acordo com a encarregada de educação (Ex-Enc_de_ExA),

> [a] dada altura ele iniciou uma modalidade como atleta federado e o tempo que tinha que ter disponível para os treinos que eram quase diários e para ir às competições aos fins de semana, etc. Foi isso que o levou no início do 9º ano escolaridade, antes do ano arrancar, a nos dizer que não queria continuar na [Escola Especializada A]. O 9º ano tinha um horário ainda mais preenchido que não deixava as manhãs, ou as tardes livres para poder ter os treinos. E de facto não deixava, era incompatível. Ou ele fazia uma coisa, ou outra. Portanto, se o desporto que ele praticava fosse apenas *hobby*, ele poderia ter conseguido manter. Mas, a partir do momento em que começou a exigir várias horas de treino diários, mais torneios ao fim de semana, tornou-se incompatível com o ensino artístico e tivemos que concordar em mudá-lo para outra escola pública onde completou o 9º ano de escolaridade com um horário muito menos sobrecarregando do que na [Escola Especializada A].

Alguns ex-alunos mencionaram também o sentimento de frustração ou de insucesso como razão de abandono. O Ex3 comentou que havia "uma certa frustração, nomeadamente na dimensão teórica". Explicou o seguinte:

> O que era requerido era: eram-me dadas pautas para a mão e pronto, "agora vamos cantar". Eu fazia mais as coisas por ouvido, sempre fui assim, sempre tive bom ouvido, ainda assim, era muito desafiante. E depois não era só. Havia também a questão da técnica vocal que é muito frustrante: o instrumento nem sempre está bem e melhorar o instrumento é desafiante.

No caso da ExG, a Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH considera que foi a dificuldade do próprio instrumento que levou ao abandono. Por sua vez, a Ex4 desistiu porque considerava que "não tinha jeito nenhum para aquilo desde o início":

> Não havia nada assim concreto, simplesmente eu sabia que aquilo não era para mim. Eu sentia que estava a perder tempo dos meus professores, porque nós tínhamos aulas particulares de instrumento. O meu professor sabia que eu não estudava em casa porque eu não gostava, porque eu não via resultados, porque não via as coisas a melhorar, e eu via os meus colegas a tocar o mesmo instrumento que eu, em níveis superiores, enquanto eu se calhar tocava as mesmas peças que os alunos mais novos.

A Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD refere também o desinteresse da ExB pelo ensino especializado de música ("não se queixava muito, mas andava por andar, mas sempre a dizer que aquilo não lhe interessava").

A Ex-Enc_de_ExI_ExJ indica que os dois filhos não gostavam de estudar instrumento. Quanto ao mais novo, acrescenta que não gostava do instrumento, "nem daquele tipo de música, nem do tipo repertório" desde o 2º grau. Comenta que a filha mais velha (ExI) no Ensino Secundário, no regime supletivo, acabou por desistir para não pagar:

> Eu lembro-me da mais velha dizer: "Mãe, eu não vou seguir, não vale a pena estar a gastar dinheiro comigo". Isto foi uma conversa que tivemos. Porque se a mais velha estivesse no articulado, teria acabado o 8º grau das disciplinas que ela gostava: Coro, Formação Musical, Análise... Ela gostava de tudo o que não fosse Instrumento, basicamente.

Acrescenta ainda:

> Eu não sei se o facto da filha do meio ser tão especial musicalmente, se não foi para eles um tomar de consciência de que nunca seriam profissionais, porque um profissional tinha a facilidade que a irmã tinha. Sendo que a mais velha tinha o mesmo tipo de facilidade em termos mecânicos e em termos auditivos, mas não tinha o prazer que a do meio tinha, tanto no estudo, quer sozinha, quer com outras pessoas.

A Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD indicou que outra das razões que levou à desistência da ExD foram as apresentações que eram "um sacrifício enorme".

5.5.1. Satisfação atual com a decisão de abandono (Fase 5)[386]

Diversos ex-alunos não se arrependem da decisão que tomaram (Ex1, Ex4, Ex5, Ex6, ExA, ExB, ExC, ExD, ExG, ExL). Alguns têm pena de ter desistido (Ex2, ExH, ExI, ExJ), e/ou sentem saudades (ExA, ExH). O Ex3 manifesta uma opinião mista: "Nem tudo o que é bom é para nós. Ou seja, se gostaria de ter estudado mais, sim, mas não era possível. Portanto o meu sentimento é, q.b. tristeza, mas estou...tenho tido experiências dentro da área".

Vários participantes indicaram que os ex-alunos continuam ligados à música. Alguns continuaram a cantar em um ou mais Coros (Ex2, Ex3, Ex4, ExI), outros a ouvir muita música (ExL) e outros continuaram a estudar um instrumento musical (Ex1, ExC, ExF, ExJ), ou Formação Musical (ExI, ExJ). De acordo com o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH: "É o amor e o ódio. Portanto, o instrumento provavelmente terá sido a causa

[386] Uma vez que a ExE tinha desistido há pouco tempo, a Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD não respondeu a esta questão.

da desistência, mas é aquilo que mais fica". A Ex1 descreve o contacto atual com a música da seguinte forma:

> Eu estudei música durante 10 anos. Faz parte de mim. Continuo a tocar todas as semanas. Componho, umas vezes melhor, outras pior. Escrevo também as minhas letras. Adoro tocar harpa, piano, estou a aprender a tocar *jazz* e a tocar guitarra. Acho que vai ser uma coisa que vai ser sempre uma parte do meu *hobby*.

O Ex3 também continuou a ter experiências ligadas à música, nomeadamente teve oportunidade de encenar uma ópera, de participar em "musicais", de "apresentar e a cantar num espetáculo com uma orquestra, como solista" e partilhou que "perspetiva-se a possibilidade, isto tem a sua beleza, de vir a ser narrador do Pedro e o Lobo", aquele que foi o seu "primeiro concerto". A ExG realizou uma licenciatura em teatro musical. Pelo contrário, alguns dos ex-alunos já não tocam o instrumento (Ex4, Ex5, ExA).

5.5.2. Prevalência do abandono na altura em que estudaram (Fase 5)

Alguns participantes reportam uma prevalência alta de abandono na altura em eram alunos ou encarregados de educação de alunos do ensino especializado de música: "era bastante comum" (Ex-Enc_de_ExA); "quando chegavam ao 1º grau, metade já não ia" (Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD); a maioria dos colegas desistiu no 9º ano (Ex2, Ex6, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH) e no Curso Secundário, no regime supletivo, nenhum dos colegas terminou o 12º ano (Ex1). A Ex-Enc_de_ExI_ExJ indicou: "Antes dos meus [educandos] desistirem, já primos e amigos tinham desistido. As pessoas que ficaram foram uma percentagem pequena". A Ex5 indicou que até ao 8º ano desistiram 5 alunos de uma turma de 30.

Pelo contrário, o Ex3 (ex-aluno de uma escola pública), Ex4 (ex-aluna de uma escola privada) e Ex-Enc_de_ExL (encarregado de educação de um aluno que estudou numa escola privada) referiram que não era muito comum os alunos desistirem. A Ex1 (ex-aluna de escola pública) acrescentou que, no tempo em que frequentava o regime integrado, só houve uma transferência de uma aluna que mudou de casa[387].

[387] A Ex-Enc_de_ExE indicou que não sabia.

5.5.3. Razões de abandono na altura em que estudaram (Fase 5)

Quanto aos motivos que levavam ao abandono, ao nível político, foi apontado o pagamento do regime supletivo (Ex5) nas escolas privadas e a sobrecarga horária:

> Há uma sobrecarga grande, não é? Porque eles acabam por ter praticamente todas as disciplinas que os outros meninos das outras escolas têm, há ali uma diferença de um, ou dois [blocos] que têm a menos, penso eu, mas depois toda a sobrecarga das aulas de Instrumento, da Orquestra, da Formação Musical, os concertos, a participações daquilo... Portanto exige uma capacidade de trabalho, de organização do tempo grande e também é isso, eu acho, que dá aos alunos que se mantêm no conservatório uma capacidade de serem bons alunos em tudo o resto que venham a estudar. Os que se mantêm, depois ficam muito bem preparados para tudo o resto, não é? (Ex-Enc_de_ExA)

Ao nível escolar, vários participantes mencionaram a exigência (Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, Ex4). De acordo com o Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH: "São dois cursos e, portanto, é muito exigente, obriga-os a gostarem muito daquilo que estão a fazer para continuarem a fazê-lo". A Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD também salientou a visão dos encarregados de educação face à exigência:

> Portanto, quando chegavam ao 1° grau, metade já não ia. Sempre que começa a haver alguma exigência e eles têm que cumprir... Isso eu não permitiria, mas cada um faz como quer, mas eu não permitia que um filho meu por razão nenhuma desistisse a meio. E os outros pais deixam. Porquê? Porque para mim a música era importante e para as outras pessoas não é tão importante. Porque senão não deixavam. Não é uma crítica. É uma maneira de estar na vida. Enquanto que, para mim, era importante que eles tivessem uma formação na área da música, para as pessoas [eles estavam a estudar] só porque gostam de ver os filhos tocar, como eu também gostava. Mas se hoje [a filha] está contrariada, então não vale a pena ir porque está contrariada. Desistiam muitas crianças antes de chegar ao 1° grau, ou no 1° grau, até desistiam a meio do ano com exceção do articulado.

Ao nível escolar, foi igualmente mencionado o repertório, a formalidade e o "peso" do ensino (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH).

Quanto às razões individuais, foi salientada a desmotivação (Ex2, Ex5), quer por os ex-alunos sentirem "que estavam ali e que a música não estava a acrescentar nada" (Ex4), por não "sentirem que eram capazes de continuar" (Ex2), quer por verem "as outras pessoas a sair" (Ex2). De acordo com o Ex2: "É sempre mais fácil fazer as coisas acompanhado".

5.6. Sugestões para evitar o abandono no ensino especializado de música (Fase 5)

As sugestões para evitar o abandono que foram referidas pelos participantes, estão relacionadas com as causas de abandono que apontaram. No que diz respeito à sobrecarga, sugeriram: "haver um regime mais flexível" com "menos horas por dia" (Ex4), "reduzir a carga horária, ou o número de peças" (Ex-Enc_de_ExE), "o programa não ser tão rígido, principalmente para pessoas que estão no supletivo" (Ex6) e até ao 5º grau haver "uma leveza maior no ensino de música", isto é, "os professores não olharem para eles [os alunos] como potenciais trompetistas ou potenciais violinistas, serem apenas jovens que estão a aprender música" (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH).

Foi também referida a importância da escolha do repertório (Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, Ex-Enc_de_ExI_ExJ e Ex6), nomeadamente os alunos estudarem "peças mais compatíveis com os dias de hoje" (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH) e de haver "uma maior versatilidade nos estilos" que permitissem que as audições fossem "mais relaxadas" (Ex6). Sobre esta assunto a Ex-Enc_de_ExI_ExJ comentou:

> Talvez [estudarem] outro tipo de música que não seja obrigatório estudar a ler e repetir dez vezes cada passagem, ou cem vezes cada passagem difícil, algo que permita mais fluência... Estás a tocar, não correu bem, azar, continuas! E estás num grupo e não paras e não há notas erradas, porque isto é *jazz*, todas as notas estão certas... Esse aspeto da fluência e do não ter de estudar para tocar numa audição, eu acho que talvez motivasse os miúdos. O problema é a repetição exaustiva e a perfeição que a música clássica obriga. Não é o tipo de repertório *per se* porque os três filhos gostam realmente de música clássica, ouvem muita música clássica. É o esforço para fazer música clássica com qualidade.

A Ex-Enc_de_ExI_ExJ também referiu a importância da oferta "doutras músicas e doutros instrumentos: guitarra elétrica, acordeão, gaita de foles, outras percussões...", uma vez que aumenta algo que considera "muito importante nos dias de hoje: ter consciência que há 'outros' diferentes de nós, gostar das culturas deles e [aprender a] respeitá-los por isso". Ressaltou ainda a importância do movimento, por várias razões: porque "há muita música que se faz com muito movimento"; porque os alunos podem, através do movimento, aprender o que vão tocar (por exemplo, numa escola de flamenco "há muitos que aprendem o que depois vão tocar, as acentuações, mexendo-se"); porque há cada vez mais crianças "com hiperatividade e défice de atenção, com falta de concentração, autismo, síndrome de asperger" e, portanto, precisam de se mexer para estarem concentrados.

Foram ainda mencionadas as seguintes sugestões: haver "mais apoio", ou aulas de instrumento em grupo, para além das aulas individuais (Ex4). O Ex2 apenas indicou que "se uma pessoa tiver um amigo

ou vários amigos que se mantenham e que façam aquilo tudo juntos, fica mais fácil completar os estudos e é também um incentivo para a pessoa, se gostar do domínio obviamente". Salientou-se ainda a importância do apoio externo (dos pais assistirem aos concertos), de ter amigos e da diminuição da competitividade, porque esta pode gerar uma pressão muito grande (Ex5), e dos professores tratarem "os alunos supletivos e não supletivos por igual" (Ex1). O Ex3, considera relevante haver "uma pedagogia mais apropriada a pessoas mais velhas". Pelo contrário, o Ex-Enc_de_ExL referiu: "Sinceramente não me ocorre assim nada de especial, acho que [o ensino especializado de música] avançou muito".

5.7. Outras informações relevantes sobre o tema (Fase 5)

Durante as entrevistas foram também mencionadas outras ideias que poderão ser relevantes para este estudo:

- O facto da decisão de seguir música no 9º ano, ser tomada "muito cedo" (opinião da Ex1).
- De acordo com a Ex-Enc_de_ExA, da mesma forma que já alunos que desistem do ensino especializado de música por ser exigente, também há alunos que continuam no Ensino Secundário por considerarem que é mais fácil (por não terem de estudar Matemática e outras disciplinas).
- De acordo com o Ex2 "se calhar já está bocadinho inserido na nossa cultura não continuar os estudos em música".
- O facto de haver razões individuais para o abandono (opinião da Ex4): "o facto de eu e da minha irmã termos exatamente os mesmos pais, exatamente o mesmo contacto, e ela gostou e continuou até o final, e eu cortei".
- Vários ex-alunos mencionaram que gostariam que os filhos estudassem música (Ex1, Ex4), ou já têm filhos a estudar música (ExB).

5.8. Síntese dos resultados da Fase 5

A Tabela 136 (p. 520) apresenta uma síntese das informações recolhidas na Fase 5 organizada por unidades de análise.

Tabela 136 Síntese dos resultados da Fase 5 organizados por unidades e subunidades de análise[388]

UNIDADE DE ANÁLISE	SUBUNIDADE DE ANÁLISE	SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 5 DO ESTUDO	
Contacto familiar com a música antes do ingresso do ex-aluno no EAE de música		15 dos 17 ex-alunos tiveram contacto com a música no contexto familiar antes de ingressar no EAE de música.	
Ingresso no EAE de música	Primeira aula de música	Todos os ex-alunos começaram a estudar música antes dos 7 anos (12 no EAE; 3 com familiares; um no colégio e um no ensino geral).	
	Momento de ingresso na escola especializada de música	Ingressaram no EAE de música entre os anos letivos 1992/1993 e 2017/2018. À exceção do Ex3, os ex-alunos começaram a frequentar o EAE de música entre os 3 e os 8 anos – 9 antes do 1° ciclo, 7 durante o primeiro ciclo.	
	Razões de ingresso no EAE de música	Razões políticas	Localização da escola.
		Razões familiares	Por iniciativa dos pais (porque tinham aprendido música e queriam que os educandos tivessem a mesma experiência, porque consideravam importante aprender música para desenvolver capacidades, como a memória, a concentração, a capacidade de trabalho e convivência social), ou pelo facto dos irmãos estudarem música.
		Razões escolares	Qualidade da escola.
		Razões individuais	Gosto pela música e pelo canto.
	Expectativas à entrada no EAE de música	Nenhum dos ex-alunos entrou com o objetivo de seguir música. Também nenhum dos encarregados de educação referiu que tinha a perspetiva que os educandos seguissem música, no entanto, vários pais tinham a expectativa que os educandos terminassem pelo menos o 5°grau/9° ano.	
	Razões para a escolha dos regimes de frequência	Regime integrado	Era o único regime que se podia frequentar no nível de entrada.
		Regime articulado	Era gratuito, permitia uma melhor conciliação de horários as duas escolas, tinha menor sobrecarga horária; outro familiar também frequentava o mesmo regime.
		Regime supletivo	Era o único regime que se podia frequentar no nível de entrada; o desconhecimento da oferta de regime articulado, o facto de possibilitar a frequência de todas as disciplinas do ensino geral (no Ensino Básico), o facto de possibilitar a frequência de outro curso secundário no ensino geral.
	Razões para a escolha dos instrumentos musicais estudados	Foram escolhidos pelos próprios ex-alunos, pelos encarregados de educação e/ou pela própria escola. Alguns dos ex-alunos tiveram a oportunidade de experimentar vários instrumentos musicais antes da sua escolha.	
	Outras atividades extracurriculares frequentadas pelos ex-alunos	Apenas 3 dos 17 ex-alunos não frequentavam outras atividades extracurriculares durante os anos em que estudaram no EAE de música.	
Experiência/Permanência no EAE de música	Tempo de permanência	A duração da frequência dos 17 ex-alunos no EAE de música variou entre 1 e 13 anos.	
	Experiência no EAE de música	Todos os participantes indicaram que eles próprios, ou que os seus educandos gostaram, pelo menos em determinada altura, de a(s) frequentar.	
	• Ambiente da escola de música (incluindo relação com professores e colegas)	Foram partilhados aspetos positivos (segurança, contacto próximo entre alunos e professores, ambiente musical e artístico vivido na escola) e negativos (competitividade, exigência e formalidade da aprendizagem da música).	
		Relação com os professores	Foram partilhadas algumas características positivas de alguns professores como a flexibilidade, capacidade de adaptação, "talento", afabilidade e dedicação. Da mesma forma foi também comentada a rispidez e demasiada exigência de alguns professores, a má relação entre professor-aluno e o contributo de alguns professores para a estimulação de um ambiente competitivo.
		Relação com colegas	Em geral foi transmitido que havia uma boa relação entre os ex-alunos e os colegas. As exceções foram: em dois casos foi comunicado um desconforto pelos pares serem mais novos (na classe de Instrumento ou na turma de Formação Musical) e foram também referidas situações de má integração e de *bullying*.

[388] Na Tabela: EAE – Ensino Artístico Especializado.

UNIDADE DE ANÁLISE	SUBUNIDADE DE ANÁLISE	SÍNTESE DOS RESULTADOS DA FASE 5 DO ESTUDO	
	• Experiência nos regimes de frequência	Regime integrado	Mencionou-se a vantagem da organização dos horários e da não deslocação dos alunos entre escolas, e a boa interligação entre disciplinas.
		Regime articulado	Mencionou-se o horário compatível com a escola do ensino geral, a menor sobrecarga, o ensino gratuito. Foi também referido que, quando frequentado no Secundário, não permite que os alunos escolham outras áreas no Ensino Superior.
		Regime supletivo	Permite a realização de dois percursos simultaneamente. Como desvantagem foi mencionado o pagamento, os horários dispersos, o programa ser igual ao dos restantes regimes.
	• Experiência nas disciplinas da escola de música (incluindo repertório estudado e apresentações em público)	Disciplinas favoritas e disciplinas que gostavam menos	A disciplina que foi mais mencionada como sendo a preferida dos alunos foi a disciplina de Instrumento, enquanto a Formação Musical foi a disciplina que mais alunos referiram gostar menos (referiram a frustração, o insucesso, o facto de a frequentarem com alunos mais novos). Alguns ex-alunos não gostaram da disciplina de Instrumento pela exigência, pelo repertório, pelo esforço de estudar, pelo nível de exposição, ou pela classe ser constituída por alunos mais novos. Quanto à disciplina de Coro, foram mencionadas boas experiências, mas, uma das participantes também a associou ao sentimento de frustração. A maioria dos participantes que referiu a experiência em Orquestra, elogiou a disciplina. Foi referida a satisfação de tocar num grupo e motivação associada a este aspeto.
		Repertório	Vários ex-alunos gostaram do repertório que estudaram na escola de música. As experiências positivas em alguns casos foram associadas à oportunidade de escolher o repertório e de tocarem repertório não erudito. As experiências negativas foram associadas à dificuldade do repertório, à formalidade da música e à falta de gosto pelo repertório estudado.
		Apresentações	Foram relatadas boas experiências em apresentações no âmbito de várias disciplinas. Referiram a importância das audições no desenvolvimento de um à-vontade com o público. Da mesma forma foi mencionado o nervosismo presente antes e durante as audições.
	Apoio familiar	Na maioria dos casos não foi reportada qualquer dificuldade nas condições de estudo em casa, nem qualquer dificuldade de acesso à escola. Apenas o Ex3 indicou que tinha dificuldade em estudar de forma autónoma e em deslocar-se até à escola. Foi referida a importância da presença dos encarregados de educação nos momentos de *performance* dos alunos.	
	Razões de permanência no EAE	Salientaram-se o incentivo (ou imposição) dos pais, o gosto pela escola, pela música e pelas disciplinas (de Instrumento, ou de Orquestra), a boa integração e a personalidade dos ex-alunos (conformismo).	
Abandono do EAE de música	Momento do abandono	Os ex-alunos desistiram entre os anos letivos 2002/2023 e 2023/2024. A maioria desistiu no 3º ciclo (nove ex-alunos), mas também houve alunos a desistir no Ensino Secundário (cinco ex-alunos), no 2º ciclo (dois ex-alunos) e no 1º ciclo (um ex-aluno). Catorze alunos desistiram no final do ano letivo e três a meio do ano.	
	Quem tomou a decisão	A decisão da desistência partiu dos ex-alunos, à exceção do ExL cuja decisão foi partilhada pelo encarregado de educação.	
	Rapidez na decisão	Nenhum dos alunos tomou a decisão de forma repentina; alguns ex-alunos já queriam desistir há alguns anos.	
	Razões de abandono do ensino especializado de música	Vários ex-alunos desistiram por mais do que uma razão.	
		Razões políticas	Sobrecarga horária.
		Razões escolares	Horários dispersos, exigência, formalidade da aprendizagem, problemas de relacionamento com professores, falta de desafio na aprendizagem.
		Influência de família ou amigos	Falta de uma rede de apoio familiar, relação com os pares.
		Razões individuais	Dificuldade de conciliação dos horários com outras atividades e com o ensino geral, opção vocacional, sentimento de frustração e de insucesso, desinteresse pelo ensino especializado de música, falta de gosto pelo instrumento.
	• Satisfação atual com a decisão de abandono	Diversos ex-alunos não se arrependem da decisão que tomaram. No entanto, alguns têm pena de ter desistido e/ou sentem saudades.	
	• Prevalência do abandono na altura em que estudaram	Quatro participantes referiram que não era muito comum os alunos desistirem. Os restantes reportaram uma prevalência alta de abandono.	
	• Razões de abandono na altura em que estudavam	Foram mencionados: o pagamento do regime supletivo, a sobrecarga horária, a exigência, a formalidade do ensino e a desmotivação.	
	Sugestões para evitar o abandono no ensino especializado de música	Reduzir a carga horária, o número de peças a estudar, haver maior flexibilidade para alunos que estão no regime supletivo, não olhar para os alunos como futuros músicos ("apenas jovens que estão a aprender música" – Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH), haver uma maior diversidade do repertório escolhido, aulas de Instrumento em grupo. Foi também salientada a importância haver mais apoio externo, dos pares e de não haver competitividade.	

6. FASE 6 – Realização de entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música

Na Fase 6 do estudo foram realizadas cinco entrevistas individuais a diretores de escolas, ou agrupamento de escolas com oferta especializada de música[389]. A análise da Fase 6 será organizada nos seguintes tópicos: 1. ingresso no ensino especializado de música; 2. permanência no ensino especializado de música; 3. abandono no ensino especializado de música; 3. opinião dos diretores sobre algumas conclusões de outras fases do estudo; 4. medidas de prevenção do abandono escolar; 5. outras informações relevantes.

6.1. Ingresso no ensino especializado de música (Fase 6)

Durante a realização da Entrevista B foi solicitado aos cinco diretores que partilhassem as razões de ingresso nos cursos do ensino especializado de música e/ou dos cursos profissionais de música na sua escola ou agrupamento de escolas. Foi igualmente pedida a sua opinião sobre a natureza e missão dos cursos do ensino artístico especializado de música e dos cursos profissionais de música e que descrevessem o processo de admissão à sua escola, assim como o processo de escolha ou de atribuição dos instrumentos musicais.

6.1.1. Razões de ingresso no ensino especializado de música na escola dos participantes (Fase 6)

Os diretores mencionaram várias razões para o ingresso dos alunos na sua escola ou agrupamento. Através da análise das entrevistas ficou claro que as razões podem depender das idades dos alunos. Quando os candidatos são mais pequenos, a escolha de ingresso é (pelo menos parcialmente) determinada pelos encarregados de educação (E_D_EAE_Publ, E_PCE_AGRUP_Publ, E_PCE_NAgrup_Publ): "embora [o aluno] possa participar nesta decisão, não é o principal motor da decisão, não é o foco da decisão" (E_PCE_AGRUP_Publ). Por sua vez, o interesse dos encarregados de educação pode passar, por exemplo, pela ocupação de tempos livres (E_PCE_NAgrup_Publ), ou por inscrever os educandos numa escola bem colocada nos *rankings* ("e a nossa escola felizmente também vai aparecendo aí nos lugares cimeiros" - E_D_EAE_Priv). No entanto, a E_PCE_NAgrup_Publ ressalvou

[389] Apesar de alguns participantes serem diretores e outros Presidentes do Conselho Executivo, será utilizada a palavra "diretores" para designar o grupo total de participantes desta fase do estudo.

que também têm situações de alunos que se inscrevem por interesse, isto é, pela vontade de aprender música, de ter a experiência de aprender Instrumento, Formação Musical ou Coro.

No caso do ingresso dos alunos mais velhos, foram mencionadas principalmente razões individuais. Como causa de ingresso no Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música (7º ano) foi referido o gosto pela música e a vontade dos alunos se centrarem mais nesta área, enquanto, no caso dos cursos profissionais de instrumentista (10º ano), foi apontado que os alunos "já estão focados no prosseguimento de estudos e então escolhem esta escola para poderem fazer o 12º ano, com vista à preparação dos pré-requisitos das universidades e ao prosseguimento de estudos" (E_D_PROF_Priv). No ensino profissional por vezes há alunos que "contrariando aquilo que é a vontade dos pais, optam por esse caminho" (E_PCE_AGRUP_Publ). O E_D_EAE_Publ acrescentou que muitas vezes alunos com idades mais avançadas (por exemplo, com o 9º ano de escolaridade), pedem transferência de outras escolas, reforçando que, nesta fase da vida, a inscrição parte muitas vezes dos próprios alunos.

A qualidade da oferta também foi salientada por vários participantes como causa de ingresso em vários níveis (E_D_EAE_Publ, E_PCE_AGRUP_Publ, E_D_EAE_Priv, E_D_PROF_Priv). O E_D_EAE_Publ mencionou que os alunos e pais procuram a escola

> porque percebem que é um projeto de excelência e [porque] somos exigentes e que nada menos que isso fazemos. [Eles] sabem que as crianças que são admitidas têm a oportunidade de estudar uma vertente formativa que lhes vai servir para várias finalidades, venham a ser músicos ou não, mas, em primeiro lugar, porque querem, ou assumem essa responsabilidade, ou esse objetivo de alguma forma. E porque sabem, ou acreditam que é uma mais-valia para a formação deles.

Por sua vez, o E_D_EAE_Priv referiu que uma das razões que leva à procura da escola é "aquilo que ouvem falar da escola, que é uma escola de referência. [Os alunos] acabam por vir, independentemente de ser[em] da área da música ou não". Alguns participantes também salientaram a oferta do regime articulado (E_D_EAE_Priv) e/ou a qualidade do regime integrado (E_PCE_AGRUP_Publ, E_D_EAE_Priv) como motivos de ingresso. Segundo o E_D_EAE_Priv, desde que a escola oferece o regime integrado, há alunos que procuram a escola para "fazer a parte da formação geral ou sociocultural - consoante se trata de um Curso Básico de Música ou do Ensino Profissional, a partir do 10º ano - e a formação artística especializada". De acordo com o participante, este é "o grande elemento diferenciador" do projeto educativo da escola: "uma escola a tempo inteiro em que seguramente mais de 50% dos nossos alunos frequentam a escola de segunda a sexta de manhã e de tarde". Na opinião da E_PCE_AGRUP_Publ, a qualidade dos cursos profissionais também é um motivo dos motivos de ingresso: "a maioria - cerca de

90% dos nossos alunos dos cursos profissionais - prossegue estudos em Portugal e no estrangeiro também" (E_PCE_AGRUP_Publ).

6.1.2. Natureza e missão do ensino especializado de música e natureza do ensino profissional de música (Fase 6)

Relativamente à natureza e missão do ensino especializado de música o E_D_EAE_Publ comentou o seguinte:

> Para mim é muito curta a definição e não tenho dúvidas nenhumas. Há muita confusão nisso, mas se nós temos na designação da escola 'especializado', o que se passa à volta disso é que tem que ser esclarecido e não o que nós estamos a fazer. Portanto, o que nós estamos a fazer é dotar os alunos assumindo que a partir do momento que eles terminam o Conservatório e que isso, por norma, será num 12º ano, ou num 8º grau, serão músicos de alguma forma - podem ser por via do Ensino Superior, ou por outras vias (porque para ser músico, não se diz em lado nenhum que se tem que ter um Curso Superior) - mas é dotá-los com as capacidades técnicas e artísticas para que sejam músicos. Se depois decidem ou não, a bola está do lado deles. Como escola do ensino artístico especializado, é esse o nosso objetivo. O que tem que ser esclarecido é os que não têm ensino artístico especializado. Isso é outra coisa que é só Ensino Artístico, ou Educação Artística. Isso são outras coisas.

O mesmo diretor também referiu que em Portugal, quando os pais pretendem que os educandos aprendam música, inscrevem-nos numa escola de ensino artístico especializado e "se calhar, não é isso que eles querem". Acrescentou que o que ainda não existe é um bom ensino geral para as crianças de tenras idades:

> eu acho que fazemos um excelente trabalho nas escolas artísticas e no ensino artístico especializado, mas deveria haver, tal como previsto no 344/90, estruturas paralelas para níveis diferentes do conhecimento, de sensibilização às artes e depois, mediante essa manifestação de sensibilização e de interesse, passar para níveis mais exigentes. São os chamados olheiros, ando a falar dos olheiros há muitos anos.

Sobre este assunto esclareceu que "é importante haver gente formada - a palavra importante é esta gente ser formada a sério - que consiga trabalhar nos vários universos para chamar os alunos de uns para os outros [universos]".

Os outros diretores mencionaram objetivos diferentes. Por exemplo, a E_PCE_AGRUP_Publ partilhou uma missão mais holística:

> Porque a missão, quer seja no ensino especializado, ou no ensino artístico, quer seja no ensino geral, a missão deve ser sempre a mesma: é efetivamente construir o ser humano, levando-o ao sucesso educativo, a uma plena integração social e à concretização dos seus sonhos. Os meus alunos de ensino artístico especializado, nem todos seguem a área da música, mas todos eles procuram a excelência, procuram a sua construção plena, porque a música e a arte pode efetivamente... tem esse papel em muitos de nós, que é completar-nos enquanto seres humanos.

Apontou que os alunos do regime integrado do Ensino Básico "querem ter uma formação mais plena" e acredita que, para os que não seguem música, esta formação "vai ser uma mais-valia para a sua vida, mas não é a sua vida".

Também o E_D_EAE_Priv partilhou uma visão mais transversal da missão da escola:

> Na verdade, a nossa principal missão aqui na escola, conforme está delineado no nosso projeto educativo, é formar bons alunos, enquanto alunos com competências transversais na área sociocultural e, naturalmente, também na área artística. Não privilegiamos de todo formar músicos de excelência que sejam bons só no instrumento, porque consideramos que a cultura de uma pessoa tem de ser o mais transversal [possível].

Neste contexto, acrescentou que os alunos têm tido bons resultados nos exames nacionais:

> temos excelentes resultados nas disciplinas de Português, de História da Cultura e das Artes, de Inglês, inclusivamente há umas disciplinas que oferecemos de modo opcional, como a Matemática, Físico-Química e a Biologia. Temos tido músicos muito bons que têm sido formados aqui na nossa escola e que nos orgulham, mas o objetivo é proporcionar excelentes condições.

Por sua vez, a E_PCE_NAgrup_Publ comentou que, para além de permitir que os alunos adquiram competências na área da música, o ensino especializado de música promove a participação dos alunos em eventos culturais:

> Eu acho que é que os alunos adquiram competências nessa área: o terem o contacto com a música, o terem contacto com a cultura. [Nesta região] uma grande parte dos alunos anda também nas [bandas] filarmónicas e, portanto, isto torna-se um complemento e uma aprendizagem para depois participarem em todos esses eventos culturais com grandes raízes aqui, [como é o caso de] os bailinhos de Carnaval em que têm que tocar num instrumento para participar, as marchas... Está tudo ligado à cultura da ilha e, portanto, eu penso que é por aí a nossa missão: é dar as ferramentas para depois eles poderem fora da escola participar nesses eventos que são tradições enraizadas aqui na terra.

Em relação ao ensino profissional, a E_PCE_AGRUP_Publ referiu que a diferença entre a missão destes cursos e a missão dos cursos do ensino especializado de música está mais relacionada com a idade e com o momento da vida em que os alunos ingressam, do que com os próprios cursos[390]:

> no ensino profissional eu tenho alunos que efetivamente já têm uma perspetiva de futuro diferenciada, já sabem o que pretendem... já têm um objetivo mais definido e eles querem seguir a música, ou querem crescer no mundo da música e depois seguir um outro mundo (mas normalmente estão mais direcionados para a música).

Também o E_D_EAE_Priv mencionou que, no caso dos cursos profissionais, há "muita gente que depois segue os estudos no Ensino Superior". No entanto, ressalva que há alunos, que, ainda que excelentes na área musical, optam por outras áreas. Dessa forma, afirmou que não têm de formar os alunos obrigatoriamente para prosseguir para o Ensino Superior na área da música, embora gostassem que assim fosse. Sobre este assunto, acrescentou:

> Mas hoje aquilo que é a realidade é que muitos alunos concluem até uma Licenciatura na área da música ou até um Mestrado e depois procuram outros cursos noutras áreas. E porque não um aluno fazer um Curso Artístico Especializado, ou um curso profissional na área da música até o 12º ano e depois seguir outro curso? É possível. Ou então, até dois cursos.

Por sua vez, o E_D_EAE_Publ considera que o regime articulado no 10º ano de escolaridade "não é uma via menos profissionalizante" do que um curso profissional (E_D_EAE_Publ).

O E_D_PROF_Priv, referindo-se ao Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música, que inicia no 7º ano, evidenciou o número de horas de contacto com a prática instrumental como elemento diferenciador destes cursos:

> Este curso tem uma particularidade, não só porque apenas cinco escolas do país administram este curso, mas por iniciar aqui a meio de um ciclo de formação. Se nós entendermos o Ensino Básico como os 9 anos, eles estão a começar já na parte final, no terço final desse ciclo de formação. Por um lado, acaba por ser complexo do ponto de vista da captação dos alunos, porque os alunos que eventualmente já escolheram entrar na música vão para os conservatórios, para o ensino artístico especializado. Por outro lado, e essa informação nem sempre chega às famílias, aqueles alunos que já revelam competências um pouco mais avançadas acabam por ter neste curso uma oportunidade de ter um contacto semanal maior com a prática do instrumento. Tirando aquilo que é o contexto de escola, e a organização interna da escola, os professores...

[390] Neste agrupamento no Ensino Secundário de música há apenas a oferta de cursos profissionais e só mais recentemente foi acrescentada a possibilidade de os alunos frequentarem o Curso Secundário de Música em regime supletivo.

> tirando essa parte da equação - que eu não quero estar aqui a puxar a brasa à minha sardinha, mas é diferenciador e é muito importante para o desenvolvimento dos alunos, toda a sua estrutura e a forma como se articula e organiza - mas, sobretudo, de um ponto de vista pragmático e daquilo que é o currículo que está desenhado pelo Ministério, o número de horas de contacto com o instrumento é substancialmente maior nestes cursos do que propriamente no ensino artístico especializado.

Da mesma forma, também considera que os cursos profissionais de instrumentista que iniciam no 10º ano se distinguem pela mesma razão:

> O número de horas de contacto com o professor individual de Instrumento, que é pelo menos três horas por semana: fazendo contas às noventa e tal horas por ano que cada aluno tem que ter - 270 no caso do Curso [Profissional de Instrumentista] de Cordas e de Tecla e 290 no Curso [Profissional de Instrumentista] de Sopro e de Percussão - acaba por dar uma média semanal de três horas de Instrumento, que é quase o dobro, senão o dobro, daquilo que é a prática comum das escolas do ensino artístico especializado. Isto faz toda a diferença. Para além da Orquestra, que estamos a falar de seis horas por semana; duas horas de Música de Câmara ou de Conjuntos Instrumentais; estamos a falar depois de Projetos Coletivos e Improvisação [que] potencia a criatividade, a prática de Coro e o desenvolvimento da Análise e Técnicas de Composição. Portanto, todo o currículo acaba por ser bastante mais focado naquilo que é a prática artística, a prática do instrumento. E isto cria um contexto social também que acaba por ser diferenciador nesse aspeto.

O participante acrescentou que os alunos que querem seguir música têm um perfil de "atletas de alto nível". Neste contexto, partilhou que, do grupo de alunos que terminou o 12º ano no ano anterior, apenas um aluno se encontrava a trabalhar, tendo os restantes ingressado no Ensino Superior. Afirmou também que não concorda com a perspetiva de que os alunos dos cursos profissionais não adquirem competências holísticas:

> Até porque há vários casos de alunos que fizeram PAPs [Provas de Aptidão Profissional] que neste momento são base de pesquisa de teses de mestrado. Estamos a falar de questões que são muito trabalhadas, com uso de bibliografia muito bem enquadrada nas normas APA. Portanto, há aqui um conjunto de competências que são desenvolvidas através do objeto congregador que é a PAP. Por exemplo, hoje à tarde vamos ter PAPs de alunos do [Ensino] Básico e eles já têm que começar a fazer esse trabalho no 9º ano, não é? Logicamente que nem todos os alunos saem com esse perfil, tal como nos Cursos Científico-Humanísticos, apenas um vai para Medicina numa turma. Depois há casos isolados.

Salientou ainda a diferença do local em que as aulas ocorrem, em comparação, por exemplo, com o regime articulado:

> As aulas de Orquestra naquele contexto são aulas completamente perdidas, sem foco, sem um ambiente propício à concentração. Eu costumo falar sempre numa história em que estava a fazer o ensaio e tinha as

> bolas de voleibol a percutirem nas janelas. Só que depois convidei os alunos para irem ao concerto e eles não foram. Tudo isto é em tom de brincadeira, [mas] acaba por dar um bocadinho a visão do contexto que é a aprendizagem de um instrumento, quer seja no contexto individual, quer seja no contexto de grupo. Eu penso que o facto de os alunos não saírem de um local onde passam uma parte do dia e irem para o outro para se focarem naquilo que é prática artística, que requer determinado tipo de condições para que os alunos possam estar focados no trabalho que têm que fazer, na própria reflexão que têm que fazer daquilo que fizeram, não se coaduna com aquilo que está patente em grande parte do território, que é aproveitar as EBs [Escolas Básicas] para fazer esse tipo de aulas. Tanto que na [Localidade A] também tenho essa componente, mas no [regime] supletivo os alunos saem da escola para poder ter as aulas do Conservatório, e aí já é completamente diferente.

No final da entrevista o próprio participante (E_D_PROF_Priv) partilhou alguns questionamentos relativos ao ensino especializado de música: "Que trabalho é que nós estamos a fazer?"; "Para quem é esta tipologia de ensino?"; "São para os alunos que querem tocar, são para os alunos que gostam de música?"; "Que pessoas é que estamos a formar?". Quando questionado "E, na sua opinião, para quem é esta tipologia de ensino?", respondeu:

> Para mim é para todos. Agora, sendo para todos, todos têm que ter a oportunidade de poder ter o melhor ensino. A minha questão é: "Têm?" Todos os alunos têm a mesma oportunidade que um aluno que está no Conservatório B de fazer ensaio de orquestra em um auditório desenhado para o efeito? Não têm.

6.1.3. Descrição do processo de admissão (Fase 6)

Na descrição do processo de admissão ao ensino especializado de música, os participantes focaram a sua resposta nos níveis de acesso e na constituição das provas de admissão.

6.1.3.1. Níveis de acesso (Fase 6)

Segundo o E_D_EAE_Publ, na escola do ensino especializado de música pública os alunos podem fazer provas para o 1º ciclo (1º ano ou 3º ano), para o 2º ciclo (5º ano/1º grau) do Ensino Básico, ou para o Ensino Secundário (6º grau/10º ano). Mesmo os alunos que já frequentaram o Conservatório no 1º ciclo têm que fazer provas para o 2º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário - "um aluno, por muito que entre no Conservatório com 6 anos de idade, vai ter que sempre fazer três provas de admissão ao longo da vida dele" (E_D_EAE_Publ). O participante também partilhou que, apesar destes serem os níveis que constam no aviso de abertura, os encarregados de educação podem requerer que eles façam provas para qualquer nível de escolaridade. Ressalvou, no entanto, o seguinte: "assumindo o nosso

funcionamento, quem faz prova para 2º [ano] tem que demonstrar de alguma forma que tem conhecimentos de 1º ano e quem faz provas para 4º [ano] que tem conhecimentos de 3º ano".

No caso do agrupamento de escolas por norma as provas também são realizadas para o nível da Iniciação[391], para o 5º ano e para o 10º ano (E_PCE_AGRUP_Publ). Na escola não agrupada os alunos podem aceder aos cursos do ensino especializado de música a partir dos 6 anos (E_PCE_NAgrup_Publ). Na escola do ensino especializado de música particular e cooperativa fazem, por norma, provas para o 5º ou para o 10º ano (E_D_EAE_Priv). O diretor explicou que, para a Iniciação fazem uma sessão de sensibilização, na qual os alunos experimentam os instrumentos, no entanto, não realizam uma prova de admissão. Nas três escolas é dada a possibilidade de os alunos ingressarem a meio do ciclo, mediante a realização de uma prova. No entanto, a E_PCE_AGRUP_Publ ressalvou o seguinte:

> Existe uma maior incidência desta vontade de iniciar o estudo da música no 5º ano de escolaridade, portanto, no início normalmente de ciclo. No 5º ano porquê? Porque no 5º ano a prova de ingresso é uma prova mais acessível, ou seja, é uma prova que pode chegar a todos. Se eu tiver um aluno de 7º ano, 8º ano, ou 9º ano, pressupomos que este aluno já tem competências e conhecimentos para [poder ingressar] [n]um determinado nível. Portanto, aqui as provas de acesso são mais difíceis. Este ano, por exemplo, temos vários alunos que estão a querer fazer a prova de acesso para 7º [ano], mas é mais difícil e a percentagem de alunos com esse interesse é menor. Porque isto já pressupõe um conjunto de conhecimentos que alguns alunos não têm, mesmo que toquem um determinado instrumento de forma autónoma, ou numa dinâmica menos formal, portanto, naquela aprendizagem que se faz com o amigo, ou com o pai, ou com o tio.

No caso dos cursos profissionais, a E_PCE_AGRUP_Publ admitiu que a possibilidade de ingresso a meio do ciclo será mais complexa, uma vez que só os módulos da componente geral são comuns aos vários cursos. O aluno poderá pedir equivalência a esses módulos, mas terá de realizar os restantes. Resumiu, no entanto, que um aluno "pode integrar [o curso] em qualquer momento, desde que depois cumpra os módulos". Esta possibilidade de entrada a meio do ciclo de estudos nos cursos profissionais também foi confirmada pelo E_D_EAE_Priv. Por sua vez, o E_D_PROF_Priv referiu que, por norma, os alunos entram no 7º ano ou no 10º ano. Comentou que é raro ingressarem no 11º ano, a "não ser que venham já com validação de competências". No Ensino Básico, confirmou que é possível entrar a meio do ciclo: "Por exemplo, este ano aconteceu um aluno entrar no 9º ano, mas já tinha uma educação não formal, digamos assim, do instrumento. Entrou, fez o reconhecimento, fizemos equivalências e está a acabar agora o 9º ano". O diretor referiu igualmente que há casos de alunos mais velhos que voltam ao 7º ano,

[391] Neste Agrupamento a Iniciação em Música começa no 3º ano.

ou ao 10º ano para realizarem estes cursos (incluindo alunos que já terminaram o Ensino Secundário em outra área).

6.1.3.2. Constituição das provas de acesso (Fase 6)

Em relação à constituição das provas foi possível constatar que há alguns elementos diferenciadores. O E_D_EAE_Publ foi o participante que partilhou mais detalhes. Explicou que a prova para a Iniciação Musical (1º ou 3º ano) tem duas fases. Na primeira os candidatos têm que cantar uma canção, "do nível que eles podem aprender". Justificou: "[esta canção] é-lhes ensinada em grupo, uma hora antes da prova, para termos igualdade de circunstâncias e para evitarmos que as crianças que são filhos de músicos, ou que têm posses financeiras pudessem andar a aprender uma semana antes" (E_D_EAE_Publ). No entanto, os candidatos podem trazer mais uma canção por eles escolhida. Segundo o diretor, nestas provas avalia-se aquilo "que eles sabem fazer com o corpo". Esclarece:

> Não se exigem, obviamente, conhecimentos na área da música e, portanto, consegue-se ver a afinação, o ritmo, a pulsação e outros elementos dessa natureza. Depois também são feitos alguns exercícios de reprodução rítmica à base das palmas, ou usando um jogo para tentar perceber qual é a coordenação, tentando fazer essa percussão, utilizando os vários membros do corpo, etc. E temos a entoação: pode ser um movimento escalar pequeno, e o professor tenta ver qual é o âmbito vocal da criança, tenta adaptar e faz isso.

Os alunos aprovados nesta primeira fase, frequentam posteriormente o *atelier* instrumental (a segunda fase), no qual experimentam todos os instrumentos oferecidos pelo conservatório (E_D_EAE_Publ).

No caso das provas para o 5º ano, o diretor partilhou que também podem ser admitidos alunos sem conhecimentos prévios. Apesar de terem alunos que concorrem já com conhecimentos de 4º ano de Iniciação (nomeadamente os alunos que frequentaram a escola até esse nível), as provas preveem que alunos que não têm conhecimentos anteriores as possam realizar. Embora não sejam iguais às da Iniciação, nestas provas também se avaliam "coisas que podemos explorar ao nível da sensorial, auditivo, de coordenação, etc., que nós consigamos medir no instrumento, fora do instrumento, na parte do canto, na parte do ritmo". A opção de não basear as provas em conhecimentos de 4º ano de Iniciação foi tomada pelo facto de, na opinião do diretor, interessar "democratizar [o acesso] e também dar a possibilidade [a estes alunos]" de concorrer. Segundo o participante, um Conservatório acaba sempre por "beneficiar os da proximidade, por muito que seja uma escola regional, uma escola nacional em que os alunos podem vir para cá para estudar mediante as provas de admissão, é uma escola de zona". Considera que é muito importante possibilitar-se o acesso "àqueles que começam mais tarde, embora

a legislação dê uma limitação de dois anos de desfasamento no [regime] supletivo", uma vez que há crianças que podem descobrir "mais tarde que querem aprender música", ou que não conseguem deslocar-se para a escola todos os dias porque vivem longe (E_D_EAE_Publ).

As provas para o Ensino Secundário são semelhantes às provas globais do 9º ano de instrumento (que podem ser consultadas no *site* do Conservatório) e de Formação Musical (baseada nos programas da ANQEP).

No caso do agrupamento de escolas, a E_PCE_AGRUP_Publ explicou que qualquer aluno pode candidatar-se ao ensino especializado de música e prestar provas. Antes das provas, os alunos vão um dia à escola para "experimentar qualquer instrumento musical". As provas são orientadas pelos professores especializados nas várias áreas e, posteriormente, os alunos são informados dos resultados. Foi também salientado o facto da DGEstE estabelecer as vagas. A E_PCE_AGRUP_Publ explica:

> Temos que conseguir equilibrar o interesse da população com aquilo que legalmente nos é permitido, sendo que nós temos conseguido nos últimos anos aumentar muito o número de vagas porque conseguimos alargar esta oferta - que era uma oferta exclusiva desta escola - às outras escolas do agrupamento.

A E_PCE_NAgrup_Publ apenas referiu que nas provas é avaliado se os alunos "têm capacidade rítmica, se conseguem repetir o som".

No caso da escola do ensino especializado de música do ensino particular e cooperativo, o E_D_EAE_Priv partilhou que, para o acesso ao 5º ano, os alunos que se encontram a terminar o 4º ano passam dois dias na escola durante as férias da Páscoa. Nesse período têm

> aulas de sensibilização, demonstração e experimentação de instrumentos com algumas aulas também de Coro e algumas aulas, mais ou menos de Formação Musical, onde eles exercitam um modelo de prova de aptidão musical e depois são sujeitos a uma prova de aptidão musical que tem uma duração de cerca de 10 minutos.

Durante esses dias os candidatos têm a oportunidade de conhecer os professores, as instalações e alguns alunos. Quando surgem alunos mais velhos, fazem uma prova de Instrumento e de Formação Musical para "aferir aquilo que são as competências [desses alunos]".

Para o acesso aos cursos profissionais, no agrupamento de escolas são efetuadas uma pré-inscrição e uma entrevista:

> Nós no [ensino] profissional temos uma dinâmica ligeiramente diferente, temos [uma] pré-inscrição e depois temos [uma] entrevista. Os nossos alunos do [curso] profissional não têm que obrigatoriamente ter competências ao nível da música para integrarem estes cursos. Se nós, durante a entrevista, percebermos que eles têm algo que é extremamente importante, que é vontade de..., a paixão por..., toda a outra capacitação técnica e o ganhar as competências é trabalho nosso. Aliás, nós temos excelentes alunos que nunca tinham tocado uma guitarra na vida e que estão neste momento no Ensino Superior. Portanto, o curso profissional não é o parente pobre da educação, não é de todo. (E_PCE_AGRUP_Publ)

No caso da escola do ensino especializado de música privada é realizada uma prova de admissão. Na escola profissional de música, o E_D_PROF_Priv esclareceu que não é obrigatório fazer uma prova eliminatória ou de seleção. Neste sentido, é realizada uma entrevista, os candidatos têm uma ou mais aulas com o professor e, posteriormente, optam se querem ir para a escola. O diretor resume o processo da seguinte forma: "Nós fazemos entrevistas, fazemos um conjunto de atividades faseadas no tempo. Não é um contacto único em que nós não conhecemos o aluno de lado nenhum e que vem à escola e entra" (E_D_PROF_Priv).

6.1.4. Processo de escolha ou de atribuição dos instrumentos musicais (Fase 6)

No caso da escola do ensino especializado de música pública, os alunos que passam na primeira fase das provas de acesso participam no *atelier* instrumental, no qual experimentam todos os instrumentos musicais da escola. Segundo o E_D_EAE_Publ,

> No *atelier* instrumental todos eles, sejam do 1º, ou do 3º ano, durante uma semana passam por todos os instrumentos da oferta formativa do Conservatório e têm duas aulas nessa semana. Com base nessas duas aulas, a cada dia vão definindo o *top 3* dos instrumentos que experimentaram naquele dia e depois, no fim da semana, têm que escolher o *top 3* dos seus instrumentos favoritos dos 18 ou 20 que experimentaram.

Acrescentou, no entanto, que "a própria criança, quando chega com o *top 3* às vezes já vem manipulada pelos próprios encarregados de educação", e, portanto, o processo "não é totalmente fidedigno e totalmente leal àquilo que é a realidade e a vontade da criança" (E_D_EAE_Publ). A escolha do instrumento, em última análise, reside no Conservatório e nos professores:

> Nós conseguimos perceber que, por muito que às vezes a criança não tenha escolhido um determinado instrumento, cai-lhe que nem uma luva. Nós fazemos uma reunião no fim dessa semana com os vinte e tal professores para a atribuição dos instrumentos a essas crianças e tentamos sempre ir ao encontro daquilo que é o número de vagas disponível e aquilo que é a manifestação, ou aquilo que é a apetência que eles foram demonstrando ao longo da semana. Há ali um momento que é tudo muito fácil distribuir, mas depois começa a ficar mais difícil de perceber para onde é que vão algumas crianças. E aí, nós somos muito claros.

> A criança vai para aquele instrumento em que demonstrou mais competências e não propriamente para aqueles que elas escolheram, porque às vezes elas escolhem um determinado instrumento, gostam muito, nós fazemos uma avaliação que é numa determinada escala e elas têm a pior avaliação possível nesse instrumento. Ora, obviamente não [as] vamos pôr nesse instrumento. Portanto, com a Iniciação tem sido assim e tem corrido muito bem. (E_D_EAE_Publ)

No acesso ao 5º ano, como a ANQEP determina que os candidatos têm que escolher um instrumento para fazer provas, o diretor partilhou que nesta escola fazem prova para três instrumentos: na primeira opção os alunos podem escolher qualquer instrumento; na segunda e terceira opção têm algumas limitações – têm que passar por "por teclas, sopros e eventualmente cordas, ou percussão", o que "aumenta a probabilidade de admissão" (E_D_EAE_Publ).

A E_PCE_AGRUP_Publ comentou que, no seu agrupamento de escolas, os alunos que já vêm da Iniciação, pretendem dar continuidade ao instrumento aprendido. No entanto, os novos candidatos indicam três opções de instrumentos que gostariam de estudar (E_PCE_AGRUP_Publ). A decisão final tem em conta a prestação do aluno e as vagas existentes. A distribuição das vagas que foram estabelecidas pela DGEstE pelos vários instrumentos musicais (distribuição feita pelo agrupamento) tem em conta vários fatores:

> Primeiro, recursos materiais suficientes para dar resposta aos nossos alunos. Qualquer aluno, seja um aluno com Escalão A, seja um aluno proveniente de uma família com capacidades financeiras, todos eles têm [que ter] a mesma oportunidade, pelo que a escola tem que ter instrumentos musicais não só para a prática em contexto escolar, mas também para emprestar, ou para permitir aos alunos que autonomamente, numa sala, possam trabalhar o instrumento e ganhar as capacidades que precisam. Entretanto, o que nós depois temos como a outra variante são os professores do quadro que nós temos em cada instrumento. Nós em primeiro lugar temos que completar o horário dos nossos professores do quadro e só posteriormente é que podemos pensar noutros instrumentos.

Esta participante acrescentou ainda a possibilidade de, nos casos em que um aluno não consegue entrar no instrumento preferido na escola sede, pode eventualmente frequentar outra escola do agrupamento onde exista essa vaga.

Por sua vez, a E_PCE_NAgrup_Publ referiu que, quando os alunos se candidatam ao ensino artístico especializado de música na sua escola, enquanto "muitos já têm a certeza de qual é o instrumento - ou já tiveram contacto com ele ou até têm algum familiar que toca aquele instrumento" -, outros ainda "não sabem bem e então põem duas ou três opções de instrumentos". Nesta escola, os candidatos podem fazer prova a vários instrumentos para, a partir desse contacto, perceberem qual é a prioridade e

"selecionarem de facto aquele que é o que têm mais aptidão". Esta participante referiu que no final de cada ano letivo, os professores de Instrumento fazem visitas às escolas do 1º ciclo para demonstrarem os "vários instrumentos permitindo aos alunos que depois os experimentem e tenham contacto com eles". Considera que "isso também tem sido uma mais-valia, porque depois, quando se vêm inscrever, muitos já tiveram esse primeiro contacto" e já sabem qual é o seu instrumento preferencial.

O E_D_EAE_Priv afirmou que, na sua escola do ensino especializado de música privada, apesar das sessões de sensibilização e de experimentação dos instrumentos musicais, na maioria dos casos da Iniciação são os pais que escolhem o instrumento. Referiu que os instrumentos de eleição continuam a ser o piano e o violino. A partir do 5º ano existe

> uma espécie de regime de quotas. E essas quotas têm precisamente a ver com os tais dois dias que os alunos passam cá e onde, dentro dos quatro melhores instrumentos, nós fazemos a eleição. Não faz sentido o aluno que tem numa escala de 0 a 10, 1 valor a flauta transversal e nós atribuirmos o instrumento flauta. Agora, se um tem entre 9 e 10 a violino, violoncelo... normalmente escolhemos esses instrumentos onde eles têm melhores classificações.

No ensino profissional, a E_PCE_AGRUP_Publ mencionou que, quando os alunos preenchem o formulário da inscrição, já indicam que instrumento pretendem estudar – alguns alunos foram, por exemplo, alunos do regime integrado. Por sua vez, o E_D_PROF_Priv explicou o seguinte em relação ao 7º ano:

> há um conjunto de alunos que quer estudar, mas ainda não sabe muito bem o que quer fazer e aí nós fazemos os diferentes *ateliers* de experimentação em que eles podem vir, a escola está aberta com todos os professores, e eles passam pelos diferentes instrumentos. Depois desse primeiro impacto, marcam aula com o professor têm mais uma ou duas aulas de contacto com o instrumento e depois escolhem qual é aquele que gostam mais, fazem uma hierarquização dos instrumentos que gostaram mais. Depois também há outras questões, como a disponibilidade do instrumento, não é? É muito difícil captar alunos para fagote.

Comentou também a importância de privilegiar o histórico dos alunos e mencionou que já houve casos de alunos que pediram para mudar de instrumento depois de começarem. Em relação ao 10º ano, referiu que, por norma, os alunos já vêm com um instrumento musical escolhido.

6.2. Permanência no ensino especializado de música (Fase 6)

Relativamente à permanência dos alunos no ensino especializado de música, foi solicitado aos diretores das escolas, ou do agrupamento que indicassem, não só as possíveis razões de permanência, mas

também a sua perceção sobre o momento em que ocorre mais frequentemente a opção vocacional pela música.

6.2.1. Possíveis razões de permanência no ensino especializado de música na escola dos participantes (Fase 6)

Vários diretores apontaram que a permanência dos alunos no ensino especializado de música ocorre predominantemente por gostarem de música, por quererem aprender música, ou por quererem aprender um instrumento musical (E_D_EAE_Publ, E_PCE_AGRUP_Publ, E_PCE_NAgrup_Publ, E_D_PROF_Priv). A E_PCE_AGRUP_Publ explicou que, apesar de, na maioria das vezes, os alunos ingressarem por vontade dos pais, a certa altura apercebem-se "que a paixão já está intrínseca nos alunos". Acrescentou:

> Os nossos alunos têm uma carga horária e de trabalho muito superior à dos outros. Portanto, efetivamente, eles mantêm-se conscientes de que têm muito menos tempo que os outros e que têm de gerir muito melhor o seu tempo e o seu espaço e os seus momentos quotidianos porque essa paixão eles vão adquirindo ao longo do processo.

Segundo esta participante eles mantêm-se "no integrado, porque efetivamente vão ganhando esse bichinho da música que os faz efetivamente continuar, independentemente dos constrangimentos que depois vão sentindo ao longo do tempo".

O E_D_EAE_Publ comentou a ligação dos alunos à escola, aos colegas e o facto de se sentirem apoiados como razões de permanência no ensino especializado de música:

> Ou seja, eles mantêm-se cá porque gostam de estar cá, fazem questão de vir para cá até nos momentos que têm livres na escola, seja na Escola Secundária, ou na escola com a qual temos o protocolo. Nós temos o protocolo em que os alunos do [regime] articulado estão todos aqui na escola ao lado, por uma questão de proximidade e de bom funcionamento. Eles quando têm horas livres estão sempre aqui metidos. Às vezes nem vêm estudar, o que me chateia. Mas eles gostam tanto do Conservatório, vêm para aqui, ao ponto de virem à nossa casa de banho, isto já é uma coisa hilariante. Portanto, eles gostam de estar no Conservatório, sentem-se bem aqui, porque tem também um tipo de acompanhamento que não conseguem ter nas outras escolas e isso tem a ver com a natureza do ensino, ser um ensino individualizado. Eles aqui sentem-se apoiados noutra medida e, portanto, gostam de vir para aqui, estudam, vêm com um grupo de amigos, vão estudar. Depois vão brincar, depois voltam para a escola. E, portanto, acho que eles vêm com um objetivo e depois ainda querem continuar por outros objetivos para além do da música: tem a ver com essa camaradagem que é tocar em conjunto, que é até falarem de música em conjunto, que é uma coisa gira também.

A ligação com os colegas e com os professores também foi assinalada pela E_PCE_NAgrup_Publ como razão de permanência.

Segundo o E_D_EAE_Priv a permanência dos alunos deve-se à classificação da escola nos *rankings* (que influenciam não só o ingresso, mas também a permanência dos alunos até ao 9º ano) e com o ao grau de satisfação com a escola.

No caso dos cursos profissionais, a E_PCE_AGRUP_Publ referiu que os alunos permanecem pelas mesmas razões que entraram (porque pretendem seguir música), uma vez que já têm consciência do que querem para o futuro. O E_D_EAE_Priv mencionou o grau de satisfação com a escola. Segundo o E_D_PROF_Priv, os alunos permanecem pelo "élan que se cria na escola", tendo comentado o seguinte:

> Várias vezes os alunos em contexto de entrevistas que fazem, sem qualquer tipo de preparação, falam na questão da família, não é? E é isso mesmo: a escola já tem uma dimensão suficiente para a área - estamos a falar de 130 alunos -, mas é pequena o suficiente para conseguirmos conhecer todos os alunos pelo nome. E isso faz muita diferença.

6.2.2. Momento em que ocorre mais frequentemente a opção vocacional pela música (Fase 6)

A diretora da escola não agrupada referiu que os poucos alunos que se encontram no Ensino Secundário manifestaram desde cedo que queriam seguir música (E_PCE_NAgrup_Publ), no entanto, mencionou que "não fecharam a porta a outras hipóteses, até porque estão inscritos nas disciplinas que depois, caso optem por outra resposta, lhes deem esse acesso também".

Vários participantes indicaram que é mais comum os alunos decidirem que querem seguir música no final do 9º ano (E_PCE_AGRUP_Publ, E_D_PROF_Priv), principalmente os que fazem prova para entrar no 10º ano no regime articulado (E_D_EAE_Publ), ou os que ingressam nos cursos profissionais (E_PCE_AGRUP_Publ, E_D_PROF_Priv). A E_PCE_AGRUP_Publ acrescentou que alguns dos alunos são inclusivamente identificados pela equipa de psicólogas "como alunos que se querem direcionar para aquela área e são alunos que têm apetências e que têm vontade de...". No entanto, ressalvaram que há casos de alunos que só decidem seguir música durante o Ensino Secundário, alterando alguns deles o seu percurso (E_D_EAE_Publ, E_PCE_AGRUP_Publ), mudando de regime a meio do Ensino Secundário (E_D_EAE_Publ), ou voltando para o 10º ano para ingressar num curso profissional (E_PCE_AGRUP_Publ).

O E_D_EAE_Priv apesar de também ter referido que muitos alunos já têm a ideia de "prosseguir estudos definida durante o Ensino Secundário", acrescentou que atualmente a sociedade é "bastante volátil" e que é possível ocorrer mudanças nas motivações para seguir uma determinada área aos "18, 20, 25 ou 30 anos". Deu o exemplo de uma aluna que terminou recentemente o curso profissional (12º ano) com sucesso, mas que optou por concorrer a outra área:

> Aquilo que ela dizia no âmbito do departamento da qualidade, ao abrigo do Eqavet, era que é um curso extremamente exigente, que aprendeu a ganhar aqui muita organização, muito sentido de responsabilidade, muita formação em contexto de trabalho, que foi duro, mas que vai sentir-se muito preparada agora para o Ensino Superior, mesmo que seja noutra área. Portanto, ela já estava cá no sentido de poder escolher uma opção ou outra, ou até as duas. Mas vai tomar esta decisão agora neste final de ano, de seguir só a área da Gestão. Há outros [alunos] que às vezes começam no 10º ano sem saber muito bem o que querem. Há muitos que ingressam no 10º ano a fazer as três disciplinas e depois dizem: "Não, afinal já não quero nada de Matemática, nem de Ciências. A minha vida vai ser só música". Portanto acontecem as duas coisas.

Por causa desta diversidade de percursos o E_D_EAE_Publ comentou que não sabia responder com precisão a essa pergunta. Por este motivo, costuma realizar várias ações de sensibilização durante as aulas de grupo do 9º ano em que comunica aos alunos o seguinte:

> Quem no 9º ano de alguma forma acha que a música - nas suas diversas valências, atenção - pode passar pelo seu futuro, se calhar, faz sentido pensar num [regime] articulado. Quem acha que a música como curso de nível superior não será propriamente o que perspetiva neste momento, vai para o regime supletivo, porque pelo menos continua a fazer uma coisa que gosta que é aprender música, estuda música e mantém em aberto todas as outras possibilidades. Agora há aqui duas coisas que têm que ter muito claras. Não é por terminarem no 12º ano do [regime] articulado, que estão limitados a um curso superior de música, têm outras ofertas. E não é por terminarem um 12º ano em supletivo que têm que ir para Medicina ou para Engenharia, podem seguir música também.

Tendo em conta o facto de alguns alunos só decidirem mais tarde o que querem seguir (ou de poderem alterar essa decisão a meio do Ensino Secundário), salientou a importância de manterem as portas abertas para outras áreas:

> E mais, os que estão em articulado - e nós temos alunos que fazem isso, para manter uma outra porta em aberto - pedem para frequentar uma disciplina adicional na Escola Secundária, como por exemplo, Matemática e mantêm a porta das engenharias aberta na mesma e frequentem o articulado, o que é excelente porque mantêm os horários arrumadinhos, têm mais tempo para estudar, o que é excelente para eles.

Pela mesma razão, e mencionando casos de alunos que decidiram seguir música apenas no 12º ano, referiu que os professores têm que ter o cuidado de, independentemente da manifesta vontade do aluno e do encarregado de educação, porem o aluno a fazer "o máximo possível, porque vai haver um dia que ele pode tomar uma decisão que não deve estar dependente de um julgamento da escola, nem do professor". Explica:

> Ou seja, não é por alguém dizer que quer seguir música, que tem que ter uma preparação mais exigente, ou alguém que diz que ainda não sabe o que quer, que tenha que ter uma preparação mais facilitada. E aí volto a dizer: ensino artístico especializado. Portanto, no dia em que eles acabam ao 12º ano, seja articulado, ou supletivo, têm que os dois, na minha ótica como diretor da escola, ser capazes fazer uma prova de acesso local de Ensino Superior e entrar os dois: não me interessa se é ensino articulado ou supletivo.

O E_D_PROF_Priv, apesar de ter indicado que muitos dos alunos que entram no 10º ano já sabem que querem seguir música, mencionou que o momento dessa decisão, principalmente no caso dos alunos que entram no 7º ano, "depende de cada aluno". No entanto, salientou que é feito "um trabalho contínuo para que isso aconteça o mais cedo possível". Apesar desta ser a perspetiva geral, salvaguardou que o grande foco da sua ação neste momento "é o aluno pelo aluno":

> Cada um tem o seu projeto de vida e temos que nos focar nesse desenvolvimento, quer seja para ir para o Ensino Superior na área do Instrumento, ou das Ciências Musicais. Há vários alunos que vão para outros cursos que não os de Instrumento. A oferta é bastante grande. Alguns alunos que vão para Psicologia e está tudo bem, sabendo nós que estudaram num nicho muito particular na área da música, que certamente, na sua ação após estes estudos, terão uma visão diferente daquilo que é a arte. É muito importante.

6.3. Abandono escolar no ensino especializado de música (Fase 6)

Quanto ao abandono dos alunos no ensino especializado de música, foi solicitado dos diretores das escolas que indicassem uma percentagem aproximada de abandono por regime, por nível; que referissem em que momento é que o abandono é mais frequente (se durante o ano letivo, ou no final do ano letivo) e as razões para o abandono na sua escola ou agrupamento.

6.3.1. Percentagem aproximada de abandono por regime de frequência (Fase 6)

Através destas entrevistas não foi possível recolher muitos detalhes relativos à percentagem de abandono aproximada, por regimes de frequência. A Tabela 137 (p. 539) apresenta uma síntese das respostas dos participantes, os quais reforçaram que estes dados não são totalmente precisos.

Tabela 137 Percentagem aproximada de abandono por regime de frequência

	PERCENTAGEM APROXIMADA DE ABANDONO POR REGIME DE FREQUÊNCIA			
	Regime integrado	**Regime integrado dos cursos profissionais**	**Regime articulado**	**Regime supletivo**
Escola do ensino especializado de música pública	-	-	Muito poucos desistem ≈5%	Há mais desistências no regime supletivo, exceto nas iniciações (não há desistências) ≈5%
			No final do 3º ciclo, cerca de 50% dos alunos desiste	
Agrupamento de escolas com oferta especializada de música	Não há muito abandono, só no 9º ano (entre 80% a 90% desistem)	Não há muito abandono	- [392]	Não têm desistências (Ensino Secundário)
Escola não agrupada com oferta especializada de música	É semelhante nos vários regimes. Na Iniciação o abandono não é significativo. Nos restantes já há um pouco mais	-	É semelhante nos vários regimes	É semelhante nos vários regimes. Na Iniciação o abandono não é significativo. Nos restantes já há um pouco mais.
Escola do ensino especializado de música particular e cooperativa	≈10% ≈50% no final do 9º ano	É muito raro alguém desistir	≈85%/90% no 9º ano	Têm muito poucos alunos no regime supletivo
Escola profissional de música	-	≈3%	-	-

No entanto, das informações recolhidas destaca-se que parece haver uma maior relação do abandono com os níveis do que com os regimes de frequência, havendo vários participantes que manifestam que há um maior abandono no 9º ano em vários regimes. Na informação recolhida especificamente sobre os regimes de frequência, destaca-se que na escola do ensino especializado de música pública há um maior abandono no regime supletivo (não contando com os alunos da Iniciação) do que no articulado. No entanto, o E_D_EAE_Publ referiu que, se se considerar a Iniciação Musical como um "regime supletivo" (e, tendo em conta que, contando com a Iniciação, há cerca de 55% de alunos do supletivo e 45% de regime articulado na escola), como neste nível não há desistências, a percentagem de abandono dos dois regimes deve ser equilibrada, tendo estimado os 5%. Foi também possível identificar que na escola especializada de música particular e cooperativa há um maior abandono no regime articulado do que no regime integrado no 9º ano. No agrupamento de escolas destaca-se que o regime supletivo, oferecido aos alunos do Ensino Secundário, não tem desistências.

O E_D_EAE_Priv, para além de referir que há poucas desistências, mencionou que também há alunos que entram na escola: "No próximo ano letivo vamos ter mais alunos do que os que tivemos este ano".

[392] A participante explicou que, apesar de administrativamente terem um "regime articulado" em algumas escolas do agrupamento, na prática é um regime integrado. No entanto, não pode ser denominado administrativamente como "regime integrado" uma vez que as escolas teriam que cumprir algumas regras, como é o caso de existir um auditório próprio no estabelecimento.

6.3.2. Percentagem aproximada de abandono por nível (Fase 6)

A Tabela 138 (p. 540) apresenta uma síntese das respostas dos participantes à questão relativa à percentagem de abandono por nível. Mais uma vez, os diretores reforçaram que estes dados não são precisos.

Tabela 138 Percentagem aproximada de abandono por nível (ciclo)

	PERCENTAGEM APROXIMADA DE ABANDONO POR NÍVEL (CICLO)			
	1º Ciclo	**2º Ciclo**	**3º Ciclo**	**Ensino Secundário**
Escola do ensino especializado de música pública	<2%	5 ou 6 desistências durante o 2º e 3º ciclos (e mais algumas transferências) em 324/325 alunos ≈1,54% No final do 3º ciclo, cerca de 50% dos alunos desiste		2 alunos em 18 (≈11,11%)
Agrupamento de escolas com oferta especializada de música	≈5%	Não é significativa "As nossas turmas de 5º ano têm tendência para aumentar ao longo do 2º ciclo e do 3º ciclo e nunca reduzir. Raramente reduzem e, quando reduzem, tem a ver com transferências por [mudança de] residência, portanto, não é por desistências."	No final do 9º ano, entre 80% a 90% desistem	Não há muito abandono nos cursos profissionais. Não têm desistências no regime supletivo.
Escola não agrupada com oferta especializada de música	"temos algum [abandono], mas penso que não será assim tão significativo"	O abandono é um pouco maior		-[393]
Escola do ensino especializado de música particular e cooperativa	≈20%/30%	≈10%/15%	≈50% no integrado no 9º ano ≈85%/90% no 9º ano do regime articulado	≈10%
Escola profissional de música	-	-	≈3%	≈ 3%

Na escola do ensino especializado de música pública, no agrupamento de escolas e na escola privada do ensino especializado de música, o abandono é prevalente no final do 9º ano. Na escola do ensino especializado de música pública cerca de 50% dos alunos continua os seus estudos após terminar o 9º ano, taxa que, na perceção do diretor é menor do que a realidade das outras escolas que conhece. Referiu: "do que vou vendo das outras escolas, andam aí na média dos 20/25% que transitam para o Secundário". Na escola do ensino especializado de música particular e cooperativa também cerca de 50% dos alunos do regime integrado do 9º ano continuam a estudar música no 10º ano, enquanto, no regime articulado, entre 10% a 15% dos alunos prossegue para o Ensino Secundário. No agrupamento de escolas apenas entre 10% a 20% dos alunos permanece no ensino especializado de música na transição para o Ensino Secundário. No caso da escola profissional de música, o abandono no 3º ciclo é menor do que nas restantes escolas, tendo vindo a diminuir nos últimos anos. Segundo o

[393] Começaram a oferecer este nível recentemente.

E_D_PROF_Priv, nos últimos dois anos a transição para o 10º ano foi de 100% dos alunos porque "há um trabalho muito focado naquilo que é a continuação".

Em relação ao 1º ciclo, o E_D_EAE_Publ reforçou que, em quatro ou cinco anos apenas tiveram duas ou três desistências na Iniciação, salientando que têm "tido sempre uma taxa de aprovação de 100% de alunos no 1º ciclo, ou seja, terminam o 4º ano sem negativas". Por outro lado, na escola do ensino especializado de música particular e cooperativa, se não se considerar o momento de transição entre o 3º ciclo e o Ensino Secundário, a taxa de abandono na Iniciação é superior à dos restantes níveis. No caso da escola não agrupada não foi possível apurar a prevalência do abandono por níveis com precisão.

6.3.3. Momento em que o abandono é mais frequente (no final ou a meio de ciclo) – Fase 6

Alguns diretores (E_D_EAE_Publ, E_PCE_AGRUP_Publ, E_D_EAE_Priv) apontaram que é mais frequente os alunos desistirem no final dos ciclos, no entanto o E_D_EAE_Publ reforçou que é raro os alunos desistirem, por exemplo, no final do 6º ano. O E_D_EAE_Publ explicou:

> Depois lá está, há os do supletivo que não tem qualquer consequência, mas há os do articulado que não tiveram disciplinas na escola do ensino geral. Se eles desistissem do articulado a meio do ciclo, ao transitar de ano na escola do ensino geral, teriam que começar a ter disciplinas para as quais não tiveram qualquer preparação prévia nos anos letivos anteriores. Já tivemos pedidos dessa natureza, já tivemos pedidos (este ano não, mas no ano passado, ou há dois anos tivemos um ou dois pedidos) de encarregados de educação que pediram para sair do ensino artístico especializado no 8º ano de escolaridade, transitando para o 9º sem terem tido, por exemplo, as disciplinas do 7º e do 8º ano que lhe foram reduzidas, nomeadamente, a Educação Visual.

A E_PCE_NAgrup_Publ mencionou o início do ciclo, quando os alunos passam para o 5º ano, ou para o 7º ano e o E_D_PROF_Priv também referiu o início de ciclo (durante o primeiro período), como os momentos em que há mais abandono.

6.3.4. Razões de abandono no ensino especializado de música nas escolas dos participantes (Fase 6)

Os diretores mencionaram razões de abandono de várias naturezas nas suas escolas, ou agrupamento de escolas.

O E_D_EAE_Publ referiu que, na passagem do 9º para o 10º ano, um dos motivos principais de abandono é a sobrecarga horária (E_D_EAE_Publ). Segundo o participante, os alunos "continuariam se pudessem só ter o instrumento". Acrescentou que já houve algumas crianças que não quiseram estar na escola e que não gostaram de estudar lá:

> Temos que perceber que há erros de *casting*. Há uns que não gostam mesmo, não se veem a fazer isto e há outros que se veriam a fazer isto, mas com uma outra intensidade, ou seja, não em ensino artístico especializado, mas em ensino artístico, que é aquilo que não se faz ainda em Portugal.

A esta ideia acrescentou:

> Porque é assim: há crianças com 6 anos que sabem que querem música, querem estudar a sério e percebe-se que querem estudar a sério. Há outras que depois de estarem aqui, percebem o que é e põe-se a estudar a sério, mas há outros que ficam sempre naquela: 'O que é que é isto?'.

O E_D_EAE_Publ referiu também outras razões de abandono no passado. Mencionou que já houve situações de *bullying* que resultaram em mudança de turmas, ou de escolas e que levaram à desistência. Partilhou que houve situações de abandono associadas à COVID-19 - a probabilidade acrescida de contágio durante as aulas dos instrumentos de sopro, e o facto de não se poder cantar levou a que alguns alunos preferissem desistir "com medo de represálias". Assinalou também algumas situações relacionadas com o regime articulado:

> Nós tínhamos turmas de articulado com vários agrupamentos de escolas e isso pode ser muito problemático porque os professores do ensino geral, alguns fazendo o melhor que sabem e outros fazendo o pior que sabem também... porque [consideram que] as disciplinas deles são as mais importantes e [diziam]: 'Estás a perder tempo com as [disciplinas] da música'. Este era um discurso que acontecia, mais a COVID. Numa turma de 25 ou 26 alunos de 6º ano, transitaram para o 7º ano, 8 [alunos]. Porque essa diretora de turma, para além da COVID, disse: 'Vocês para o ano vão ter um 3º ciclo muito complicado, repensem, etc.'.

Neste contexto, acrescentou a influência dos pares na decisão de abandono (E_D_EAE_Publ):

> Quando um colega vai, [o aluno], se for o caso de andar aqui tremido, tende também a ir porque o amigo foi, ou porque tem professores que não compreendem o que eles estão a fazer e de alguma forma, desvalorizam.

A E_PCE_AGRUP_Publ referiu que a principal razão de abandono é a opção por outras áreas de estudo. Mencionou que, por vezes, os encarregados de educação têm influência na decisão de abandono, uma vez que consideram que "não há perspetivas de futuro para os músicos". Acrescentou que outro motivo de abandono são as mudanças de residência.

Por sua vez, a E_PCE_NAgrup_Publ considera que a principal razão de abandono na sua escola é o grau de exigência, a quantidade de disciplinas no regime supletivo e a dificuldade de conciliação do ensino especializado de música com o ensino geral:

> Muitos não optam pelo ensino integrado. Muitos optam por fazer o supletivo. Portanto, exige que eles tenham cerca de oito ou nove disciplinas do currículo regular e ainda as outras três do ensino artístico. E, portanto, eu penso que aí é quando começa de facto a haver esse abandono de que fala porque o grau de exigência começa a ser maior.

Como o instrumento tem de ser praticado todos os dias, acrescentou o seguinte:

> Tem que haver ali um investimento nessa parte e, portanto, é aí que depois os alunos começam a manifestar essa desmotivação, porque depois não conseguem conciliar o [ensino] regular com as disciplinas do artístico. E aí, de facto, temos algumas desistências e algumas anulações de matrícula que vão surgindo ao longo do ano. Nós percebemos isso ali logo a seguir às avaliações do primeiro período normal, normalmente ali em janeiro, começam de facto a surgir algumas anulações.

Apontou também que, no passado, alguns alunos não gostavam de Coro, ou do Instrumento "ou pelo método de ensino, ou pelo grau de exigência" (E_PCE_NAgrup_Publ).

Já o E_D_EAE_Priv considera que, apesar a escola procurar "demonstrar que seguir música até ao 12º ano é uma vantagem para as famílias e para os alunos", muitas vezes os alunos desistem porque estão ligados a várias atividades e têm que tomar decisões, para além de que a aprendizagem musical requer persistência, motivação, muito trabalho e dedicação "e estas novas gerações nem sempre estão preparadas para isso". Acrescentou ainda que, como no Ensino Secundário "o objetivo é tirar as melhores notas para entrar em determinados cursos", por vezes a música "é posta assim um bocadinho de lado". No caso do regime supletivo, o diretor referiu que "é bastante oneroso para as famílias".

Por fim, o E_D_PROF_Priv partilhou que, apesar do abandono ser muito residual, há casos de emigração, casos de mudança de curso, casos em que os alunos ainda não sabem muito bem o que querem fazer, isto é, há razões de abandono que são "fruto das dinâmicas sociais, das famílias". Para além disso, há também "um ou outro caso que realmente percebe que não está confortável com aquilo que é a exigência de tocar um instrumento e que acaba por abandonar".

6.3.5. Informação disponível sobre a relação entre os resultados das provas de acesso e o abandono escolar nas escolas dos participantes (Fase 6)

Vários participantes referiram não ter dados sobre a relação entre os resultados das provas de acesso e o abandono escolar na sua escola (E_PCE_AGRUP_Publ, E_PCE_NAgrup_Publ, E_D_EAE_Priv). O E_D_EAE_Priv indicou que, apesar de não ter dados, considera que não há qualquer relação. O E_D_PROF_Priv também concordou que não há relação entre os dois. Pelo contrário, o E_D_EAE_Publ mencionou que, em geral, "há uma correspondência entre aquilo que têm sido as provas de acesso e aquilo que tem acontecido ao longo do ano". No entanto, ressalvou que existem exceções. Referindo-se aos resultados das provas de acesso, partilhou:

> Mas, claro está que há alunos, que, dependendo das vagas, ficam ali num limite. E já aconteceu que um ou outro que estava no limite demonstra estar num limite e depois não aguentou, mas também já tivemos situações de alunos que nós pensamos: 'É pá, isto vai ser qualquer coisa... da prova de admissão que ele fez, isto é uma tragédia absoluta'. E, portanto, chegou o professor a queixar-se que este candidato não devia entrar e, pasmem-se, revelou-se ser um excelente aluno. Portanto, aí caímos no assunto das provas da de admissão, que também é um assunto que dava para aí para aí uns 10 doutoramentos. Portanto, se há relação direta ou não, honestamente...é uma resposta "nim". Normalmente tem estado, mas...

Também houve outros diretores que deram exemplos de alunos que entraram sem competências adquiridas nos cursos profissionais, mas que se tornaram bons alunos. O E_D_EAE_Priv comentou:

> Temos alguns casos, são muito raros, de alunos que procuram o ensino profissional com alguma formação musical de ensino doméstico, ou seja, com poucos conhecimentos, mas com algumas aptidões. Nós não deixamos de admitir esses alunos porque às vezes há grandes surpresas. Estou a lembrar-me de um aluno que está na Orquestra X, que ganhou o 2º prémio do Prémio Jovens Músicos do nível superior, há cerca de dois anos. Ele começou aqui na nossa escola, 'dava uns toques' [no instrumento X] e eu disse: 'Tu vais estudar [o instrumento Y]'. Ele aceitou o desafio. Em três anos prosseguiu estudos no Ensino Superior e hoje é um [instrumentista] de eleição, está na Orquestra X e começou dessa forma.

Também o diretor da E_D_PROF_Priv referiu:

> O processo de admissão é sempre uma questão muito complexa. Está tudo certo e tudo errado a partir do momento em que eu tive um aluno que que não conseguia ler uma entrada no 10º ano, que não conseguia ler uma única pauta, não conseguia fazer um processo de pulsação básico e que, passado três anos, estava na Holanda numa das melhores universidades da Europa. Portanto, tudo o que nós possamos dizer que deve ser... deve ser, mas com muitas reticências e vários parênteses... Para mim, conta muito quem está a fazer esse processo: o conhecimento integral da pessoa, do processo de desenvolvimento do aluno, do estágio de

> desenvolvimento do aluno, da idade... mas não só da idade, daquilo que fez, do contexto, de tudo. Portanto, todo o processo de admissão que se faça sem ter objetivamente este tipo de questão, para mim, é um não processo de admissão. Portanto, para que é que servem? Para mim, para nada e para tudo.

A E_PCE_AGRUP_Publ, apesar de indicar não ter dados sobre este assunto, comentou que dão prioridade nas provas de acesso aos alunos com Necessidades Educativas e que, "às vezes são estes miúdos que têm mais dificuldades e que, durante o percurso, por muitas adaptações, acabam ali por não conseguir aguentar-se". Reforçou que "são situações muito pontuais" e que o abandono não é significativo.

6.4. Opinião sobre conclusões de outras fases do estudo (Fase 6)

Foi também pedido aos diretores para darem a sua opinião sobre algumas das conclusões de outras fases do estudo: sobre as razões pelas quais os regimes de frequência têm impacto no abandono; sobre a possível prevalência de abandono nas escolas públicas; sobre a possível prevalência do abandono no 10º ano e sobre a possível diminuição do abandono ao longo das últimas décadas. Foi também solicitado que referissem quais consideram ser as vantagens da oferta de vários regimes de frequência pela mesma escola.

6.4.1. Razão pela qual os regimes de frequência têm impacto no abandono (Fase 6)

Solicitou-se aos diretores que comentassem possíveis razões para haver um maior abandono no regime supletivo e um menor abandono no regime articulado. Já foi mencionado que o E_D_EAE_Publ partilhou em outro momento da entrevista o facto dos alunos do regime articulado, se desistirem a meio do ciclo, terem que frequentar disciplinas na escola do ensino geral para as quais não tiveram preparação prévia. Este aspeto, também assinalado pelo E_D_PROF_Priv, poderá ser uma das razões que leva a uma maior permanência no regime articulado:

> Desde logo a questão da desistência ser mais difícil. Normalmente o móbil da conversa com os pais são as mudanças de ciclo, não é? Os dados devem demonstrar isso, pelo menos da experiência que tenho, do 6º para o 7º, há ali já um aumento de desistências e depois, do 9º ano para o 10º. E é precisamente isso, que são os momentos em que os alunos, entre aspas, podem desistir, até porque eles estão integrados numa turma, já tiveram um conjunto de disciplinas, e, apesar de haver a lei da permeabilidade que faz com que os alunos possam mudar de curso a qualquer momento, independentemente da sua área, há sempre esta esta questão. Até porque depois as escolas também têm um orçamento para um conjunto de alunos... nós não descurar essa parte de todo.

Outra razão, apontada pelo E_D_EAE_Priv, é o facto destes alunos muitas vezes acabarem por pertencer às melhores turmas do ensino geral, ou de se quererem manter no mesmo grupo de amigos:

> Porque é aquela turma de referência nas escolas. Geralmente é a melhor turma da escola do ensino regular e há o objetivo de se manter naquela turma. Hoje também sabemos que as crianças gostam de continuar na mesma turma, com o grupo de amigos. No nosso caso são duas turmas muito boas e também há uma procura por aquelas turmas e interesse em mantê-las até ao 9º ano.

Em relação às desistências do regime supletivo, o E_D_EAE_Publ mencionou a sobrecarga deste regime e a distância dos alunos:

> Há aqui coisas que nós não podemos esquecer: os [alunos] do [regime] supletivo são de mais longe. Isto nunca são dados do estudo de 2007 daquela equipa. Aquilo parece muito fácil. Não é. Há alunos que são de longe, têm que fazer viagens, têm um horário mais sobrecarregado, porque sendo [regime] supletivo não há redução da componente geral, etc. Portanto, há aqui várias coisas que têm que ser tidas em consideração, porque quando [os alunos] desistem é maioritariamente por sobrecarga. São muito poucos os que desistem por não gostar da escola, ou por não gostar de música. E acho que isto é um dado importante a ficar retido.

Partilhou também a menor ligação dos alunos do regime supletivo à escola:

> Depois há aí um fator que eu também acho que é importante, que é o fator casa: o fator casa/escola. O facto de eles passarem menos tempo no Conservatório têm uma parte emocional à casa de pertença que é muito diferente de quem vem cá 3/4/5 dias. Não sei qual é o peso que isso tem, mas que tem um peso, tem.

Em relação ao regime supletivo, o E_D_EAE_Priv referiu o seguinte:

> Há cada vez menos alunos no regime supletivo. As únicas escolas que vão ter alunos no regime supletivo são as escolas públicas, porque são totalmente financiadas pelo Estado. Os alunos podem ir lá, desistir e não custa nada. Agora no ensino particular, como é bastante caro - e eu diria que a propina na maioria das escolas a nível nacional deverá rondar os 120/150 euros - normalmente não há uma vontade de frequentar esse regime. Como hoje em dia também há a possibilidade de fazer o articulado e o integrado, o supletivo é muito residual.

Em relação à maior taxa de abandono no regime supletivo, o E_D_PROF_Priv indicou como possíveis razões o facto do grau de exigência ser o mesmo do que para um aluno do regime articulado e a falta de vínculo dos alunos, isto é, o menor envolvimento. Acredita que a interação entre os alunos ajuda do ponto de vista da sua cativação:

> [O regime supletivo] acaba por não vincular: do ponto de vista social, não os vincula à escola. E depois há outra questão. Pelo menos acontecia no Conservatório A que a quantidade de alunos que está no [Ensino]

> Secundário é necessariamente menor do que aquela que está no Ensino Básico e as grandes formações acabam por ser monopolizadas pelas formações do Ensino Básico. [Deste modo,] os conservatórios mais pequenos acabam por não ter uma Orquestra de nível artístico, ao nível do [Ensino] Secundário. Eu tive e tenho essa dificuldade de encontrar repertórios que sejam exigentes o suficiente para os [alunos do Ensino] Secundário e acessíveis o suficiente para os [alunos do Ensino] Básico. Todas estas dinâmicas são complexas.

A E_PCE_NAgrup_Publ indicou que na sua escola o regime de frequência não é motivo de abandono, de modo que não comentou esta pergunta. No entanto, no âmbito da resposta a outra pergunta tinha referido que a quantidade de disciplinas dos alunos que frequentam o regime supletivo, a exigência e a dificuldade em conciliar os estudos do ensino geral com o ensino especializado de música era um motivo de abandono. A E_PCE_AGRUP_Publ também não respondeu a esta questão uma vez que no seu agrupamento apenas existe regime supletivo no Ensino Secundário e não tem desistências e uma vez que o regime articulado na sua escola tem um funcionamento "integrado".

6.4.1.1. Vantagens da oferta de vários regimes de frequência pela mesma escola (Fase 6)

Quanto à vantagem da oferta de vários regimes de frequência pela mesma escola foram recolhidas opiniões diversas. O E_D_EAE_Priv considera que "é uma questão de oferta e o cliente escolhe" e é da opinião que se deve "manter esse leque de abertura". Também a E_PCE_AGRUP_Publ, focou a sua resposta na inclusão dos alunos a partir da diversidade de oferta:

> Acima de tudo a possibilidade de ser efetivamente um agrupamento inclusivo, porque damos oportunidade a todos de poderem optar pelos vários regimes que temos. Aliás, nós temos desde o Pré-escolar até o [Ensino] Secundário e fazemos questão de que a música, que é uma das nossas características, para além do teatro, faça parte da vida das nossas crianças, desde o Pré-escolar até ao [Ensino] Secundário, independentemente de escolherem ou não música, porque podem não escolher, mas usufruir dela. Portanto, acho que é abrir a possibilidade a que todos possam optar por aquilo que os faz sentir bem.

O E_D_EAE_Publ incidiu a resposta nas vantagens do regime articulado e supletivo, regimes oferecidos pela sua escola. Transmitiu que gosta mais do regime articulado do que do regime integrado, justificando-o da seguinte forma:

> Percebo que o [regime] integrado é muito cómodo, mas, por convicção, acho que é bom que no Conservatório só haja aulas de música. E digo isto numa perspetiva egoísta, numa perspetiva de quem está à frente de uma direção, porque eu conheço a realidade de outros Conservatórios públicos que têm [regime] integrado e as preocupações com as quais os meus colegas são sobrecarregados são tudo menos de música. Eu consigo perceber que eu consigo ter mais tempo para pensar nas questões da música do que eles e os alunos ganham

> com isso. Porque, de repente, quem tem [regime] integrado tem que ter provas de equivalência a não sei quê, tem que ter exames nacionais de não sei quantos, de repente tem um diretor de uma escola que também pode ser músico ou não - não tem que ser músico, obviamente, até porque há pelo menos dois ou três casos que não são -, mas que não está a pensar na parte artística, na *performance*. Ou seja, crescem os problemas e não consegue ser concreto nas suas resoluções e, portanto, o meu regime de preferência... eu prefiro o [regime] articulado porque simplifica a vida a todos, na parte dos horários, etc.

Em relação ao regime supletivo, defende que é de "extrema importância" por dar a possibilidade de acesso a alunos mais velhos:

> Eu vejo como um regime que tem que existir sempre obrigatoriamente e tenho muita pena que tenham colocado o limite de apenas dois anos de desfasamento. Eu tenho que trazer sempre este assunto: que a minha geração, alguns mais novos e muitos mais velhos, começaram a estudar música nos conservatórios com 15, 16, 17, 18 anos, muitos são os professores, alguns deles estão no Ensino Superior, são maestros de orquestras a nível nacional e começaram a estudar tarde. Porquê? Porque só havia 4, ou 5 conservatórios públicos. Era o que havia. O resto pagava-se com muito dinheiro, ninguém tinha dinheiro para pagar isso e o pessoal tinha que ser adulto, ou crescido o suficiente para se mobilizar e ir estudar para um conservatório. E não foi por terem começado mais tarde que são pessoas menos competentes. Nem está provado, regra geral, com o acesso com crianças mais novas, que a competência aumentou. É verdade que temos músicos muito competentes do ponto de vista técnico, a tocar reportório muito avançado em relação ao que se fazia nos anos 90 e 2000, é normal, mas não é proporcional ao número de crianças que andam nas escolas e não é proporcional à idade com que entram nas escolas. Portanto diria que o [regime] supletivo, que era aquilo que era normal até 2006/2007... parece que há uma vontade muito grande em matar o supletivo à força toda - e falo do Ministério da Educação - eu espero que isso nunca aconteça porque o [regime] supletivo para mim, esse sim, é o mais importante de todos. O meu preferido em termos de organização, de benefício para os alunos e para a escola é o [regime] articulado. O mais importante para uma escola artística é o [regime] supletivo. E espero que um dia, algum iluminado, em vez de dois anos, ponha pelo menos cinco anos de desfasamento. Não era o que estava antigamente, porque tínhamos pessoas com 20 anos nos conservatórios, a começar zero e que são excelentes músicos, mas o [regime] supletivo foi o que permitiu formar músicos durante dezenas de anos neste país.

A E_PCE_NAgrup_Publ mencionou não só a possibilidade de opção dos encarregados de educação pela melhor oferta, mas referiu igualmente o facto dos regimes integrado e articulado facilitarem a conciliação entre o ensino geral e o ensino especializado de música:

> A vantagem é possibilitar, de facto, que os alunos consigam conciliar o ensino artístico com o regular. Se eles optarem pelo[s] [regimes] integrado ou articulado, permite que eles não tenham determinadas disciplinas do regular que são substituídas pelas do ensino artístico. E, portanto, aí já permite que eles se possam dedicar de outra maneira, não é? Mas muitas vezes não é a opção e temos o seu supletivo, que permite continuarem

> de facto com todas as disciplinas e frequentarem o ensino artístico como se fosse à parte. E, portanto, isso é aposta necessária. Portanto, permite ao aluno e aos pais optarem pela melhor forma de gerirem essa parte.

O E_D_PROF_Priv mencionou que esta é uma questão complexa, pelas seguintes razões:

> Atendendo àquilo que é um valor fundamental da liberdade de escolha, sim. Nós não podemos balizar a oferta artística de acordo com aquilo que é o meramente económico. Portanto, as pessoas de acordo com o seu contexto social, devem poder ter base para escolher o que é melhor para si e atender às dinâmicas familiares. Do ponto de vista do projeto artístico da escola, aí já é mais complexo. Porque depois também é uma pescadinha de rabo na boca. Porque se eu não tenho uma estrutura de alunos com determinado tipo de envolvimento, com determinado tipo de questões, acabo por não ter possibilidade de ter grupos artísticos com um nível de que possa ter um desenvolvimento de ano para ano. Só isso nos permite mostrar às pessoas um valor artístico um pouco mais elevado. Mas sobretudo mostrar às pessoas que tem sempre por base... na minha ótica e é isso que eu digo sempre aos pais, a mim não me interessa que o pai goste do que o aluno toca e que lhe acena quando está no concerto. Toda a estrutura de desenvolvimento já foi feita para ele poder estar ali. Aquilo é apenas um momento daquilo que é o desenvolvimento do aluno. Se ele não acenar ao pai é sinal de que fizemos um bom trabalho. Porque o que nos interessa é que eles desenvolvam um conjunto de competências, não só artísticas, mas do foro humano e do contexto, da forma como se devem posicionar em determinado tipo de contextos... e há momentos para tudo: momentos para brincar, momentos para tocar, para estar em palco, para saber estar... o rito que se fala do concerto, da prática do concerto, tudo isto fundamental para o desenvolvimento humano. É isso que acho que as pessoas que não entendem.

6.4.2. Opinião sobre a prevalência do abandono nas escolas públicas (Fase 6)

Alguns participantes não conseguiram responder à questão relativa à prevalência do abandono nas escolas públicas com profundidade por não conhecerem a realidade das escolas públicas (E_D_PROF_Priv), ou por não terem dados concretos (E_D_EAE_Publ). No entanto, sem querer desenvolver o assunto, o E_D_EAE_Publ referiu: "Uma coisa é manter a exigência e fazê-los lidar com isso. E outra coisa é ir passando as criancinhas". O participante retomou esta ideia quando respondeu à questão relativa à possível diminuição do abandono nos últimos anos.

Por sua vez, a E_PCE_AGRUP_Publ exprimiu a sua opinião:

> Eu não tenho [informação] na primeira pessoa, mas eu sou professora, educadora e tenho uma paixão pela educação. Portanto, isso significa que eu observo o que se possa à minha volta. Eu acho que a principal característica [que define] porque é que nós somos diferentes, é porque nós olhamos para os nossos alunos como seres únicos e não como números, como seres humanos que efetivamente precisam, às vezes de uma palavra, porque... tem que ser feito um trabalho, porque nós sabemos que as nossas famílias cada vez têm menos estrutura, os nossos miúdos não têm estrutura familiar e se nós, escola, conseguirmos olhar para eles

> como seres únicos, vamos conseguir detetar às vezes questões tão simples que podem ditar o abandono, ou podem ditar a continuidade. Eu acho que efetivamente as nossas escolas cada vez têm uma população escolar maior, são mais alunos e nós estamos a perder a capacidade de olhar para eles enquanto seres únicos que precisam de atenção. Eu acho que o abandono tem muito a ver com isto. Tem muito a ver com tentarmos encontrar uma solução fugindo, em vez de encarar, mas é preciso que um adulto esteja por trás para poder suportar isto, porque isto para um jovem é muito complexo. Nós temos jovens com experiências que muitos adultos com 60 ou 70 anos nunca tiveram na sua vida e que, efetivamente, às vezes a solução é abandonar. E nós como escola e como educadores, se conseguirmos ter um olhar atento sobre isto, talvez consigamos melhorar um bocadinho a percentagem de abandono. Mas eu também sou muito otimista, portanto...

A E_PCE_NAgrup_Publ referiu que, apesar de não saber porque é que que o abandono poderá ser maior nas escolas públicas, "se calhar, como estão a pagar a desistência é menor". Também o E_D_EAE_Priv assinala a mesma ideia:

> Como é gratuito as pessoas descartam facilmente. É que se não fosse gratuito, se calhar as pessoas sabiam dar mais valor àquilo que é oferecido. Sendo oferecido assim de mão beijada, as pessoas não valorizam tanto.

6.4.3. Opinião sobre a prevalência do abandono no 10º ano (Fase 6)

Dois dos diretores referiram que esta prevalência de abandono no 10º ano não ocorre na sua escola (E_D_EAE_Publ, E_D_EAE_Priv). O E_D_EAE_Publ mencionou, no entanto, que, ao longo do ano letivo, a desistência é maior no 10º do que no 9º ano:

> Há várias razões - eu estou muito à vontade porque falo com eles muitas vezes sobre este assunto ao longo do ano: mudam de escola; a pressão do "é a sério", têm que tirar 20 a tudo; a turma é [constituída] possivelmente por colegas que nunca conheceram, portanto, o fator social; professores que nunca viram mais gordos, também outro fator muito importante. De repente, o conservatório onde continuam a estudar, onde têm as mesmas aulas de Formação Musical, que é uma disciplina que conhecem, os mesmos professores de Instrumento, Classe de Conjunto e mais uma quarta disciplina, porque os do supletivo podem frequentar só quatro disciplinas, de repente, o conservatório é um problema, é a pressão... O que eu lhe posso dizer é que quem não desiste no 1º período ou até ao início do 2º período do 10º ano, tende a aguentar o [Ensino] Secundário. (E_D_EAE_Publ)

Sobre este assunto a E_PCE_AGRUP_Publ referiu:

> Provavelmente tem a ver com o facto de, no 9º ano, ainda estarmos na escolaridade obrigatória. Nós já temos muitos alunos que frequentam o 10º ano e que são alunos provenientes de outros países. [São alunos] que têm 16/17 [anos], e, sabe que há muitos alunos de outras nacionalidades que pensam que, com 16 anos, podem abandonar a escola e podem ir trabalhar. Não têm noção daquilo que é o nosso sistema educativo.

> Portanto, o abandono no 10º [ano] tem a ver com este facto, com esta diversidade cultural que existe nas nossas escolas e que está a transformar aquilo que é a nossa forma de estar enquanto alunos e enquanto sociedade. Como a escolaridade obrigatória neste momento é até ao 12º [ano], nós temos muitos alunos do 10º ano que acabam por tentar encontrar outras soluções, porque são alunos que já têm uma idade que os faz enveredar para outras... Até porque, se for um aluno com menos de 18 anos, a escola tem um papel muito importante para o trazer de volta à escola. Portanto, penso que só poderá terá a ver com isto, com o facto de nós termos alunos cada vez mais velhos no 10º ano de escolaridade.

Por sua vez, a E_PCE_NAgrup_Publ mencionou:

> É assim, quando os alunos vão para o 10º [ano], já vão com o objetivo definido de futuro daquilo que querem. E, portanto, eu penso que será por aí. Eles terminaram o 5º grau, têm uma certificação disso e, portanto, deixam um bocadinho o ensino artístico para trás. Porquê? Não é a vocação, não é aquilo que querem seguir. A exigência do [Ensino] Secundário é muito maior e os objetivos tornam-se outros, até das médias, do acesso ao Ensino Superior e, portanto, será por aí. E até em outras coisas... estou a pensar no desporto. Também há muitos que chegam ao 10º ano e não conseguem conciliar.

Apesar de surpreendido com os resultados, o E_D_PROF_Priv comentou que uma possível razão é os alunos debaterem-se "com a realidade e a articulação, a conjugação de todas as questões e depois acabam por não ter tempo para conseguir fazer as duas coisas bem".

6.4.4. Razões para a diminuição do abandono ao longo das últimas décadas (Fase 6)

Respondendo à diminuição do abandono ao longo das últimas décadas, o E_D_EAE_Publ retomou a ideia sobre a diferença entre as escolas públicas e privadas:

> O que eu estou a dizer é que, sendo o ensino artístico especializado, maioritariamente na rede privada - porque nós temos um ensino artístico especializado que, naquilo que é a responsabilidade do Estado, está completamente deturpado, porque deveria ser a oferta pública e não delegar no privado uma obrigação que é do Ministério da Educação. Nós temos cerca de 140 escolas oficiais das quais 14 são públicas. Eu temo que isto possa criar alguma perversão nessas estatísticas, porque eu conheço a realidade, eu não trabalhei sempre no público, conheço as pressões de não mandar meninos para casa e fazer com que eles não desistam. Agora a nossa abordagem aqui é um bocadinho diferente. A pressão aqui não é para que eles não desistam. A pressão é no professor e na escola para fazer tudo por tudo para ajudar um aluno para que ele tenha condições para poder continuar cá. Acho que não vou dizer mais nada sobre isto. Portanto, até diria que é normal que a desistência tenha baixado, com certeza que sim.

Por sua vez a E_PCE_AGRUP_Publ comentou que o facto das pessoas terem consciência dos benefícios da aprendizagem musical, pode ter contribuído para uma maior permanência:

> Provavelmente - e isto, eu digo-lhe em função daquilo que é o reporte dos meus alunos e dos próprios encarregados de educação -, provavelmente porque os pais, as famílias dos alunos e a sociedade em geral consegue reconhecer nestes alunos que estão no ensino artístico especializado, o desenvolvimento de competências que os outros não conseguem desenvolver. Tem de haver uma capacidade de organização, tem que haver resiliência, tem que haver capacidade de superação, tem que haver a capacidade de gestão e isto faz com que estes alunos sejam efetivamente melhores alunos. E às vezes também melhores indivíduos, porque eles têm experiências de palco, têm experiências de partilha que os outros acabam por não ter. Portanto, tem a ver com o reconhecimento daquilo que é o ensino artístico especializado na construção do ser humano. E eu digo-lhe que, quem vivencia o ensino especializado, enriquece, mas quem o vivencia enquanto espetador também enriquece. Portanto, isso nota-se numa escola que tem, não só ensino artístico especializado, mas várias modalidades de ensino. Os meus alunos que não são do ensino especializado são seres humanos muito mais ricos, com uma fruição estética e artística completamente diferente de muitos adultos neste país. Garantidamente.

A E_PCE_NAgrup_Publ partilhou que não tem essa perceção, mas acrescentou que "se calhar as pessoas já perceberam que é um ensino que tem uma exigência diferente e se calhar já fazem uma opção mais consciente aquando da inscrição no ensino artístico".

Por sua vez, o E_D_PROF_Priv referiu:

> De facto, dentro daquilo que eu assisti, houve também um trabalho mais vincado por parte dos conservatórios para que os alunos pudessem pelo menos completar o 5º grau ou o 12º ano. Porque havia muito essa questão dos alunos quererem, mesmo que não efetivassem, desistir.

Mencionou também que a partir de 2012 a base de recrutamento foi maior e que, portanto, pode ser mais difícil comparar dados com a realidade prévia a esta data. O E_D_EAE_Priv respondeu que essa não é a realidade da sua escola, não tendo, por isso, comentado esta questão.

6.5. Medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música (Fase 6)

Ao longo da entrevista os participantes foram apontando algumas medidas tomadas pelas várias escolas que podem ter impacto na permanência dos alunos (ainda que não as tenham mencionado especificamente no contexto da prevenção do abandono no ensino especializado de música).

O E_D_EAE_Publ referiu a importância de regular as expectativas dos encarregados de educação e de os responsabilizar perante a aprendizagem musical dos alunos:

> as pessoas quando entram numa escola têm que ir com clareza de no que se estão a meter, porque isso pode ser meio fator para a desistência. Nós aqui assumidamente dizemos que é exigente. Eu marco uma reunião com os pais antes dos filhos fazerem provas e digo mesmo: 'Eu conto convosco para além de virem trazer os vossos filhos à escola, porque isso é o que menos me interessa aqui. Trazer os filhos à escola, se essa é a vossa disponibilidade, não venham para o Conservatório. Nós precisamos de vocês como parte da equipa. E mais, a partir do momento que o vosso filho entrar aqui, bem-vindos ao *DragonForce* da música. Portanto, vocês estão em desporto de alta competição a partir de agora'. E eles percebem a mensagem. E acho que isso reconfigura uma coisa qualquer, porque eles percebem que tem que ser. Também lhes digo que os filhos só têm que estudar nos dias em que comem. Portanto, se comem todos os dias, à partida, é um bom princípio estudar todos os dias. E isto acho que tem ajudado a baixar a desistência, porque os pais percebem o que é que estamos aqui a fazer. Eu acho que isso é muito importante para, portanto, o nível de clarificação, especialmente a parte dos encarregados de educação. Que é um fator extremamente importante na equação de não desistência. Não tenho dúvidas nenhumas. Isto, em todos os níveis, atenção. No [Ensino] Secundário também. Porque eles depois, na adolescência, é normal que tenham muitas dúvidas, é normal que queiram ceder e tem que haver sempre um pai, uma mãe, um encarregado de educação a dizer: "É pá, aguenta lá um bocado, vamos trabalhar, vamos falar sobre isso, estás a ceder se calhar à pressão. O que é que se passa?". Tem que haver sempre uma resistência, assumindo que isto é uma divagação. Se for um caso sério de outra coisa qualquer, obviamente tem que ser tratado como tal. Mas eu diria que um dos grandes fatores da desistência é os pais também não saberem o que é que as escolas estão a fazer.

Da mesma forma, considera que, no caso dos Ensino Secundário, é importante preparar mentalmente os alunos para a exigência do ensino:

> O que eu digo sempre aos alunos é que o 1º período do 10º ano é o pior de todos. Sendo que o ano mais pesado de todos para eles é o 11º ano, o mais fácil é o 12º ano. E eles levam com esta conversa logo antes de fazerem prova de admissão ao [Ensino] Secundário porque depois, quando começam a sentir a pressão ano 10º ano eu digo: 'Eu não te disse?'. E mesmo para os que querem seguir para o [Ensino] Superior digo: 'Atenção que o 2º e 3º períodos do 12º ano vão ser trágicos na vossa vida, pela quantidade de provas de acesso que vão ter que fazer, ter que preparar PAAs, esqueçam, vão andar de rastos. Quanto mais cedo pensarem nisso, melhor'. Portanto, isso é uma questão de preparação mental.

Perante a influência que uma diretora de turma de uma escola do ensino geral teve na desistência de vários alunos, o mesmo participante mencionou o seguinte:

> Isso foi um dos motivos que me fez criar o protocolo que temos com a Câmara Municipal e com o Agrupamento de Escolas X, em que todos os articulados estão aqui ao lado. Porquê? Porque isso permite-me a mim, diretor da rscola e aos meus colegas irmos falar com os diretores de turma de todos os níveis, com o diretor da escola - temos uma parceria espetacular e trabalhamos semanalmente em conjunto para esclarecer [alguns pontos] - e, em vez de termos um conjunto de professores a pensar que nós lhe estamos a estragar o trabalho

> deles, em que os meninos têm que estudar...isso fazia-nos aumentar as nossas desistências. Este trabalho é muito importante para as não desistências, porque os alunos também tendem a desistir com a força dos pares.

Por sua vez, a E_PCE_AGRUP_Publ referiu uma medida que pode ter contribuído para a permanência dos alunos:

> Nós abrimos este ano algo que também faz com que esta percentagem reduza significativamente, que é o facto dos nossos alunos que já estão na Iniciação poderem ingressar no 5º ano no ensino integrado, sem fazerem provas. Portanto, é um ingresso automático e isso faz com que haja um incentivo e faz com que não haja a desistência, porque depois as pessoas acabam por pensar: 'Não, ele já começou e agora tem possibilidade de continuar de forma fácil'. Portanto, não precisa sequer de fazer provas de ingresso porque não faria sentido: são nossos alunos, já estão a trabalhar música, não faz sentido de outra forma.

Mencionou ainda a importância de haver flexibilidade para a troca de instrumento, se necessário. Acrescentou também que, para dar a oportunidade aos alunos que no 10º ano optam por outros cursos de continuar a evoluir na área da música, abriram o Curso Secundário de Música em regime supletivo, tendo contribuído para a redução da percentagem de abandono do ensino especializado de música.

Durante a sua entrevista o E_D_EAE_Priv referiu a oferta de outras disciplinas, aspeto que promoveu a permanência de alguns alunos:

> nestes últimos anos muitos deles [dos alunos] pretendem continuar até 12º ano. Daí nós termos criado também um regime de Curso Livre das disciplinas de Matemática, Biologia e Geologia e Físico-Química e, este ano, até tivemos Geometria Descritiva. É uma forma de alunos se manterem aqui, de fazerem as disciplinas quase como se fossem explicações particulares e depois proporem-se aos exames nacionais, no caso de necessitarem dessas disciplinas para ingresso noutros cursos.

Acrescentou ainda a importância de avaliar a satisfação do corpo discente:

> Nós também costumamos aplicar vários inquéritos de satisfação em relação aos nossos serviços, desde os serviços administrativos, à qualidade do corpo docente, da direção, das atividades. Há sempre um caso ou outro excecional que pode não gostar tanto, há sempre um caso ou outro que pede transferência, da mesma forma que também recebemos alunos de outras escolas.

A E_PCE_NAgrup_Publ partilhou que, apesar do desinteresse por algumas disciplinas ter sido motivo de abandono no passado, atualmente já não se verifica:

> As coisas têm vindo a melhorar primeiro porque ao longo destes últimos anos temos conseguido fixar os professores do ensino artístico. Nós temos tido nos últimos anos um quadro mais estável, apesar de serem

> professores contratados, e isso faz diferença porque os professores não são todos iguais, não é? Cada um tem o seu método de ensinar. E, portanto, os alunos um ano têm um docente, sendo que no outro ano têm outro docente, com um outro método de ensino... Portanto, eu penso que isso tem melhorado devido precisamente a isto: termos tido nos últimos anos um grupo mais estável de docentes.

A estabilidade do corpo docente também permitiu à escola oferecer Classes de Conjunto diferentes, para os alunos da Iniciação não ficarem limitados à frequência do Coro.

Quando questionados especificamente sobre medidas de prevenção do abandono os diretores acrescentaram outras ideias. O E_D_EAE_Publ, para além de reforçar o trabalho sobre a expectativa do aluno, mencionou a importância pedagógica do professor, do apoio do encarregado de educação e da colaboração do próprio aluno:

> Os alunos estarem muito esclarecidos. Claro que depois o abandono também tem a ver com a expectativa daquilo que o aluno quer. Portanto, devemos trabalhar sobre a expectativa do aluno. Depois é um trabalho pedagógico do próprio professor. Claro, nós sabemos perfeitamente que o trabalho que é feito em sala de aula com o aluno... o aluno pode ter o encarregado de educação mais interessado do mundo, mais disponível e até estar muito a favor e do lado do professor, mas se o professor também não fizer esse trabalho... Ou seja, nós temos aqui uma triangulação que tem que funcionar: eu já nem incluo a escola, que também tem um papel muito importante, mas é o professor, o encarregado de educação e o aluno. E se todos os três estiverem alinhados, acho que o abandono diminui. Por isso é preciso diálogo, é preciso paciência, é preciso esclarecer, é preciso dar razão quando é preciso dar razão. Portanto, saber ouvir é muito importante da parte do professor, por muito que o professor seja o detentor do conhecimento científico, há que também perceber a parte humana e que, mesmo sendo uma escola artística especializada, todos nós temos altos e baixos e as crianças não são diferentes. Portanto, é um bocadinho por aí. Acho que é tornar isto o mais humano possível, sem baixar a exigência.

A E_PCE_AGRUP_Publ afirmou que a chave está em ouvir os alunos e, se necessário, haver flexibilidade para trocar de professor:

> Mais importante de tudo, para evitar o abandono no ensino artístico especializado, ou no ensino geral, é ouvir o aluno. E nós temos que começar, nós professores - e eu digo isto aos meus professores diariamente - não temos que ter receio de ouvir os alunos. A crítica do aluno é a nossa construção, é a nossa forma de crescermos e sermos melhores enquanto profissionais. Portanto, eu acho que o principal segredo está aí. Eu oiço os meus alunos. Se eu sinto que um aluno, ou um professor não está confortável numa determinada dinâmica, não há mal nenhum em mudarmos a dinâmica. O que é importante para a aprendizagem é que haja bem-estar e conforto. Se um aluno está a aprender um instrumento, mas não se sente confortável com aquela dinâmica, porque as pessoas são diferentes, os professores são diferentes, os alunos são diferentes. Eu já disse e volto a dizer, e digo sempre isto aos meus profissionais: não significa que vocês sejam maus

> profissionais, não é isso. Não encaixam. São como peças de *puzzle*: não encaixam. E os meus alunos do ensino artístico passam muitas horas com um professor de instrumento. Ao passarem muitas horas com esse professor têm que se sentir confortáveis com ele. Caso contrário, não há aprendizagem. Não é possível. Não é possível haver aprendizagem, pelo menos eficaz e eficiente.

Segundo a E_PCE_NAgrup_Publ, deveria haver uma distinção da exigência do ensino especializado de música, consoante os seus objetivos futuros dos alunos:

> Tinha que haver aqui da parte dos professores uma distinção entre os alunos que querem o ensino artístico para terem contacto com a música, para aprenderem um instrumento, mas não querem fazer disso o seu futuro. Portanto, querem ter esse conhecimento para poderem participar depois nas mais diversas atividades que entendam e haver aqui uma distinção para aqueles que, de facto, querem que depois o seu percurso passe pela música. Aí a exigência, de facto, tem de ser outra, porque é o futuro. Eu penso que, havendo essa distinção e o professor conseguindo fazer essa distinção e trabalhar de forma diferente, consoante os objetivos dos alunos, poderá ser uma hipótese para evitar esse abandono.

Acrescentou que esta distinção deveria ser feita talvez a partir do 7º ano "que é quando, de facto, eles começam ali a ter já uma noção daquilo que querem realmente para o seu futuro", o que "se calhar, passa por uma mudança política dos programas e daquilo que é exigido".

O E_D_EAE_Priv referiu que é importante incentivar os alunos, "motivá-los e arranjar estratégias para que eles gostem daquilo que estão cá a fazer". Apontou a importância dos encarregados de educação e da participação em projetos de orquestra, concursos e em masterclasses:

> Quando o aluno tem dificuldades e não estuda pode trazer implicações na motivação do professor para o ensinar: aquele aluno vai-nos dar 'mais trabalho' e, se calhar, também nos vai trazer desmotivação. Uma das estratégias que eu usava quando dava aulas - e foi isso que eu transmiti aos professores - é chamar os pais à aula de instrumento, pô-los a assistir a um conjunto de aulas (ou a um ano inteiro de aulas, se for necessário) e ver como é que nós estamos a puxar pelo filho e a pedir para fazer 'isto, isto e isto'. O pai, depois em casa, seguramente vai dizer ao filho: 'Olha, hoje tens que estudar'; 'Olha, vais ter aula para a semana'. Há sempre estratégias: incentivá-lo a participar em projetos de orquestra, em concursos, em masterclasses. Eu acho que isto é que alimenta a motivação, o gosto pela música, porque nós muitas vezes também aprendemos a ver, a ouvir, não é só a praticar. Portanto, todo o ambiente que está à nossa volta é fundamental para que o abandono não aconteça.

O E_D_PROF_Priv salientou a importância de os espaços serem diferenciados: "Que o aluno sinta que que há um contexto, um espaço específico para a prática artística". Explicou:

> Não estou com isto a querer dizer que tem que haver um nicho, ou um gueto para esta tipologia de ensino. Muito pelo contrário, porque eu tenho uma visão muito abrangente, muito holística do que deve ser a prática musical, até porque vai ao encontro do que eu disse há pouco. Porque nós temos que tentar fazer com que a sociedade compreenda o que é o ensino artístico, quer seja na música, ou nas outras áreas. Muito por conta da daquilo que é, não só a formação pessoal e humana e depois a parte técnica e, em última instância, também é uma questão de sustentabilidade do setor porque se nós não tivermos público, não há concertos.

6.6. Outras informações (Fase 6)

Quando questionados se gostariam de acrescentar algumas informações que considerassem relevantes sobre este tema, alguns diretores pronunciaram-se. A E_PCE_AGRUP_Publ salientou a vantagem de o ensino especializado de música ser oferecido num agrupamento em regime integrado é o corpo docente sentir que pertence à escola:

> Acima de tudo eu vou puxar um bocadinho a brasa à minha sardinha, como se costuma dizer, e dizer-lhe que, enquanto professora, tive experiência de ensino articulado noutra escola. E uma das coisas que, de alguma forma, me deixava um bocadinho desconfortável era nas reuniões, por exemplo, do conselho de turma, ou naqueles momentos em que nós falamos sobre os alunos, perceber que os professores do ensino articulado, que são professores que normalmente vêm do conservatório, que não se encaixavam, não fazia parte de nós, da nossa cultura. Eu acho que uma das grandes vantagens de ter ensino integrado no agrupamento - e, se calhar, por isso também se nota diferença, porque eu tenho uma percentagem menor de desistência - é que os professores são parte da casa. Eles fazem parte da casa, eles sabem qual é o projeto educativo, eles sabem quais são as nossas linhas, eles sabem que fazem parte do nosso projeto. Eles não se sentem como... imagine a nossa casa e, de repente, está lá uma peça de mobiliário que está lá, faz falta, mas não encaixa ali, porque eu tenho uma casa moderna e depois está lá uma, pronto... estou a tentar dizer-lhe aquilo que eu sinto. A gestão que eu faço com estes professores do integrado é diferente da gestão que eu senti que havia no articulado. Isto não significa que não seja positiva a outra modalidade. É o meu sentir em relação àquilo que é a experiência do ensino integrado, em que os meus professores de música e de teatro estão envolvidos em tudo o que o agrupamento faz. Tudo. Desde o primeiro momento têm deveres e direitos iguais a todos os outros professores que aqui estão e estão incluídos naquilo que é a cultura e eles são a cultura do agrupamento. Os alunos sentem isso também. Sentem que aquelas pessoas são parte da família escola. Eu acho que é por isso que que nós temos aqui alguma diferença em relação a outros agrupamentos.

Quando questionada sobre "o segredo para o ensino artístico funcionar bem num agrupamento que tem muitas outras atividades a decorrer", a participante respondeu:

> É exatamente por isso que eu acho que a nossa diferença é essa mesmo. É que o professor de Educação Física conhece e respeita o trabalho do professor de piano. O professor de Português está a dar Português e ao lado, no Gabinete, está a ouvir violino. Mas eles respeitam-se mutuamente e os alunos respeitam-se

mutuamente e respeitam a convivência entre todos. Os meus alunos estão na sala do aluno e estão alunos a tocar guitarra e a cantar e a ensaiar para a peça de teatro. Portanto, nós aqui todos temos o nosso espaço. Depois existe algo que é muito importante, que é: tal como o professor de Educação Física me pede 10 bolas de futebol, o professor de piano pede-me para o afinador vir cá, porque o piano precisa ser afinado, ou precisamos de cordas para os violinos, ou precisamos de um novo acordeão... Isto não acontece num outro agrupamento em que exista um [regime] articulado, porque aqui, tanto direito têm eles de me pedir um acordeão, como tem o professor de Educação Física, o professor de Português e o de Inglês. Portanto, eles fazem parte de um conjunto de pessoas que, juntas, constroem aquilo que é o projeto educativo deste agrupamento. Portanto, o segredo está aí: está na possibilidade que eu tenho de ter um grupo de professores que fazem parte do agrupamento, que são nossos professores. Eu acho que o segredo é esse.

Sobre este assunto a E_PCE_NAgrup_Publ pronunciou-se:

Eu acho que o segredo é a boa vontade dos professores. Nós não temos as condições ideais para o ensino artístico. Quando eu digo que não temos as condições ideais...os professores estão a dar aulas em salas de aula que não estão preparadas para o ensino da música. Portanto, ao nível da acústica, ao nível de uma data de outros problemas que surgem... E, portanto, o segredo para isto funcionar passa por esse empenho e por essa vontade de todos os professores em termos esta resposta, de colaborarem muito connosco, com o Conselho Executivo. Tal como lhe disse, nenhum de nós neste momento, quer os Vice-presidentes quer as Assessoras, é da parte do ensino artístico. Não é que não quiséssemos, mas, como lhe disse há bocadinho, o nosso corpo docente não é estável: a maior parte são contratados e, portanto, não nos permite fazer aqui uma articulação e colocar aqui alguém do ensino artístico que nos faça essa assessoria e que dê essa ajuda na parte do ensino artístico. Portanto, toda a colaboração dos professores connosco que não somos essa área... Nós somos todos professores, mas não somos do artístico e eu às vezes brinco com eles porque eles vêm aqui com termos técnicos e eu peço: 'Olha, faz favor, digam-me lá: o que é que isso quer dizer?'. Não é a minha área. E, portanto, toda essa colaboração, esse espírito de camaradagem que há entre os professores, acho que é o segredo para que as coisas funcionem.

Sobre as condições da escola, a E_PCE_NAgrup_Publ acrescentou:

Portanto, quando eu digo que não são as melhores condições, não são. Nós temos um auditório que tem um piano que é usado. Mas, lá está, é a boa vontade dos professores em procurarem um espaço que, de facto, permita que deem as aulas... há instrumentos que exigem se calhar uma acústica melhor do que outra, não é? E, portanto, eles vão gerindo esses espaços assim. Assim, há toda uma dinâmica de escola e de organização que também tem de ser tida em conta. A grande maioria do ensino artístico funciona a partir das 16h, é quando temos aqui no maior número de alunos presente - entre as 16h e as 19h. Portanto, isso exige que a escola também tenha funcionários que assegurem esse acompanhamento a estes alunos e que assegurem a vigilância do edifício, porque é um edifício grande e, portanto, também não os podemos dispersar pela escola. Porque depois exige mais pessoal que nós não temos.

Em relação aos instrumentos musicais comentou:

> E, portanto, penso que é uma das nossas maiores dificuldades é essa. É a parte da aquisição de instrumentos, do governo investir nessa área porque, de facto, são equipamentos muito caros. Não é a mesma coisa do que termos de comprar um computador, ou termos de comprar um caderno e uma caneta ou o papel, não é? E essa tem sido a nossa maior dificuldade. No ano passado fomos contemplados com uma verbazinha que nos permitiu a aquisição de alguns pianos e, portanto, já facilitou. Mas durante muito tempo os nossos professores não tinham o melhor dos equipamentos para ensinar os alunos. E, por isso, quando eu falo que é a boa vontade de todos em que isto continue, é mesmo por aí também.

Quando questionado se gostaria de acrescentar outras informações relevantes sobre o tema, o E_D_PROF_Priv apontou:

> Em primeiro lugar dar os parabéns pela escolha do tema, porque acho que é uma temática que é importante ser trabalhada e relevada e ser projetada para as diferentes entidades que têm, de certa forma, alguma ação naquilo que é a condução das dinâmicas e das políticas do país. Sobretudo dizer que é uma área que é importante ser estudada com afinco e que, para mim, é muito cara. Já tive vários alunos a fazer este tipo de trabalho e é importante não só para o ensino artístico, mas para toda a dinâmica. Por exemplo, uma coisa que é importante entrar nestes estudos, é a relação das bandas filarmónicas no desenvolvimento e na prossecução dos estudos dos alunos. Tenho essa perceção, não tenho os dados, mas se nós isolássemos os alunos que estão nas bandas, a base de abandono é substancialmente menor - tenho a certeza disso.

Em outro momento da entrevista também referiu:

> Um estudo que seria *super* interessante fazer tem a ver com o facto de a quantidade de alunos que vai assistir a concertos quando acabam este tipo de formação.

Durante a entrevista a E_PCE_AGRUP_Publ mencionou a dificuldade na gestão dos horários do regime integrado:

> Sim, por muito que os nossos alunos e os pais se queixem de que os horários são mais complexos, que há uma sobrecarga dos alunos, não há desistências. Há aqui alguma pressão dos pais por causa dos horários, mas é natural. Só que o problema é que efetivamente, por muito que nós queiramos, não conseguimos fazer com que estes horários sejam muito mais fáceis para as famílias, porque estes miúdos têm que ter uma série de competências e é realmente trabalhoso, mas depois, quando chega ao fim, o resultado é fabuloso porque são alunos que, para além de terem excelentes resultados enquanto músicos, excelentes *performances*, são excelentes alunos também, portanto, há aqui uma compensação de todo este trabalho.

Por sua vez, o E_D_EAE_Priv salientou a sua perceção sobre o financiamento das escolas públicas e privadas:

> E eu já lhe disse isto anteriormente numa conversa que tivemos relativamente ao estudo que fez, acho que há uma grande injustiça do Estado português em relação àquilo que é o tratamento da escola do ensino artístico especializado do ensino particular e cooperativo e as escolas públicas. Eu venho do público, conheço muito bem a realidade do público. O público tem excelentes condições de trabalho, quer por parte das instalações, por parte dos docentes etc. e no particular não é assim. Nós temos que partir muita, muita, muita pedra e temos condições muito desiguais daquilo que é proporcionado por parte do Estado ao ensino artístico especializado, porque o ensino artístico especializado do ensino particular e cooperativo é que tem estado a alimentar se calhar em mais de 80% aquilo que é o nosso sistema de ensino em Portugal. E nestes últimos anos é gritante... Por exemplo, a questão do número de aulas que os alunos têm a nível individual no ensino público, duas aulas por semana nos Cursos Básicos, enquanto no ensino particular e cooperativo, os alunos têm ou uma aula individual, ou duas, mas com dois alunos ao mesmo tempo. Mas, de facto há aqui uma grande diferença e nem por isso apresentam melhores resultados. Eu falo no global, naturalmente, há sempre casos e casos.

6.7. Síntese dos resultados da Fase 6

A Tabela 139 (p. 561) apresenta uma síntese das informações recolhidas na Fase 6 organizada por unidades e subunidades de análise.

Tabela 139 Síntese dos resultados da Fase 6 organizados por unidades e subunidades de análise[394]

UNIDADE DE ANÁLISE	SUBUNIDADE DE ANÁLISE	SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS NA FASE 6 DO ESTUDO
Ingresso na escola dos participantes	Razões de ingresso na escola/agrupamento	**Individuais:** Interesse, vontade de aprender música, vontade de aprender Instrumento, Formação Musical ou Coro; gosto pela música; querer seguir música. **Familiares:** Influência de família (principalmente nos alunos mais novos) – e.g., ocupação de tempos livres. **Escolares:** Frequência em escola bem colocada nos *rankings*, transferência de escola, qualidade da oferta (exigência, ser uma escola de referência, qualidade dos cursos), oferta de regimes de frequência articulado e integrado.
	Natureza e missão do ensino especializado de música e natureza e missão do ensino profissional de música	**Cursos artísticos especializados:** formar músicos (E_D_EAE_Publ), proporcionar uma formação plena - "construir o ser humano, levando-o ao sucesso educativo, a uma plena integração social e à concretização dos seus sonhos" (E_PCE_AGRUP_Publ) – formar bons alunos (E_D_EAE_Priv), permitir a aquisição de competências na área da música e promover a participação ativa dos alunos em eventos culturais (E_PCE_NAgrup_Publ). **Cursos profissionais:** preparar o ingresso no Ensino Superior (E_D_EAE_Priv, E_D_PROF_Priv), promover a aquisição de competências holísticas (E_D_PROF_Priv). O E_D_PROF_Priv salienta o número de horas de prática instrumental e o local em que as ocorrem como elementos diferenciadores do ensino profissional.
	Descrição do processo de admissão	**Níveis de ensino:** Por norma a admissão é realizada no início dos ciclos, no entanto, há a possibilidade de os alunos realizarem provas a meio do ciclo. Esta possibilidade é mais complexa (mas não impossível) nos cursos profissionais devido à necessidade de realização de todos os módulos. **Cursos artísticos especializados:** Todas as escolas realizam provas de admissão. A escola do ensino especializado de música particular e cooperativa não realiza provas para a Iniciação. Na escola do ensino especializado de música pública o mesmo aluno pode ter que vir a fazer até três provas de acesso durante o seu percurso. São constituídas, por exemplo, por entoação de canções (aprendidas em conjunto antes da prova), por repetição de motivos melódicos, e/ou pela imitação de frases rítmicas. A maioria das escolas faz sessões de experimentação, ou de demonstração de instrumentos musicais antes das provas. **Cursos profissionais:** Há escolas que realizam provas de admissão e outras que apenas realizam uma entrevista. Na escola profissional de música os alunos também têm algumas aulas com o professor para confirmarem se querem ir para a escola.
	Processo de escolha/atribuição dos instrumentos musicais	**Cursos artísticos especializados:** Várias escolas dão a oportunidade aos alunos de escolher três ou quatro instrumentos preferidos no momento de ingresso, sendo que algumas permitem experimentar e/ou realizar provas a mais do que um instrumento. A escolha final é realizada a partir de vários critérios: depende do número de vagas estabelecidas pela DGEstE, das condições da escola (instrumentos que têm para emprestar) e das vagas nos horários dos professores (E_PCE_AGRUP_Publ); é realizada pelo conservatório e pelos professores (E_D_EAE_Publ); é feita a partir da avaliação dos professores na semana em que os alunos experimentam os instrumentos (E_D_EAE_Priv). A influência dos encarregados de educação também é assinalada pelos diretores (E_D_EAE_Publ e E_D_EAE_Priv). **Cursos profissionais:** Geralmente já concorrem para um instrumento musical específico. Por vezes no 7.° ano também passam por *ateliers* de experimentação e têm algumas aulas para escolherem o seu instrumento.
Permanência na escola dos participantes	Possíveis razões de permanência na escola/agrupamento	**Individuais:** Gosto pela música, querer aprender música, querer aprender um instrumento musical; gosto pela escola; querer seguir música; gostar de tocar em conjunto. **Influência de amigos:** Ligação aos colegas. **Escolares:** Sentirem-se apoiados; o acompanhamento individualizado, a classificação da escola nos *rankings*, o grau de satisfação com a escola.
	Momento em que ocorre a opção vocacional pela música	Maioritariamente no 9° ano (principalmente os que se inscrevem no 10° ano no regime articulado ou em cursos profissionais), ou no Ensino Secundário, mas há exceções (alguns decidem mais cedo, outros mais tarde). Os diretores apontam a importância de os alunos manterem as portas abertas para outros cursos durante o Ensino Secundário frequentando uma ou outra disciplina de outros cursos.
Abandono na escola dos participantes	Percentagem aproximada de abandono por ciclo	Na escola do ensino especializado de música pública há um maior abandono no regime supletivo (não contando com os alunos da Iniciação) do que no articulado; na escola especializada particular e cooperativa há um maior abandono no regime articulado do que no regime integrado no 9° ano. No agrupamento de escolas destaca-se que o regime supletivo, oferecido aos alunos do Ensino Secundário, não tem desistências. Na escola profissional de música a taxa de abandono é residual.
	Percentagem aproximada de abandono por regime de frequência	Em geral o abandono é prevalente no 9° ano. Em relação à taxa de alunos que continuam a estudar entre o 9° e o 10° ano destaca-se: 50% na escola do ensino especializado de música pública; 50% do regime integrado na escola do ensino especializado de música particular e cooperativa; entre 10% a 15% dos alunos do regime supletivo na mesma escola; entre 10% a 20% dos alunos do agrupamento de escolas. Nos últimos anos a taxa de permanência na escola profissional entre o 9° e 10° ano foi de 100%.
	Momentos de abandono	Os diretores referiram que o abandono ocorre mais frequentemente no final dos ciclos, ou durante o 1° período de um início de ciclo.

[394] Na Tabela: EAE – Ensino Artístico Especializado.

UNIDADE DE ANÁLISE	SUBUNIDADE DE ANÁLISE	SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS NA FASE 6 DO ESTUDO
	Razões de abandono do ensino especializado de música na escola/agrupamento dos participantes	**Individuais:** Não gostarem de estudar música, a opção vocacional por outras áreas de estudo, a dificuldade de conciliação do ensino especializado de música com o ensino geral, o interesse por outras atividades, o facto de estudar música requer persistência, motivação, muito trabalho e dedicação; a necessidade de obter classificações altas para ingressar em determinados cursos; os alunos por vezes ainda não saberem muito bem o que querem fazer. **Influência de família ou amigos:** Influência de família ("não há perspetivas de futuro para os músicos"), mudanças de residência, emigração, situações de *bullying*, influência dos pares (outros alunos que abandonaram), custo do regime supletivo. **Escolares:** Influência dos professores do ensino geral, grau de exigência, não gostavam de algumas disciplinas (Coro ou Instrumento). **Políticas:** Sobrecarga horária, não poderem continuar só com o Instrumento, a quantidade de disciplinas no regime supletivo. **Outras:** Covid-19.
	Relação entre os resultados das provas de acesso e o abandono	Alguns diretores referiram não ter dados sobre este assunto. O E_D_EAE_Priv considera que não existe uma relação entre os dois fatores. Apenas o E_D_EAE_Publ indicou que em geral "há uma correspondência entre aquilo que tem sido as provas de acesso e aquilo que tem acontecido ao longo do ano". No entanto, destacou que, por vezes, há exceções.
Abandono na oferta especializada de música no país	Razões para o impacto dos regimes de frequência no abandono	**Menor abandono no regime articulado:** Se desistirem a meio do ciclo têm que frequentar disciplinas na escola do ensino geral para as quais não tiveram preparação; o facto do orçamento das escolas ser dado a um conjunto de alunos; o facto dos alunos que frequentam o regime articulado por vezes acabarem por constituir as melhores turmas do ensino geral; o facto dos alunos se quererem manter nas mesmas turmas. **Maior abandono no regime supletivo:** Sobrecarga horária, a distância entre a casa e a escola; a menor ligação/vínculo dos alunos; o facto da maioria dos alunos do regime supletivo atualmente frequentarem as escolas públicas (como não pagam, descartam mais facilmente); o grau de exigência ser igual ao do regime articulado; a dificuldade em conciliar o ensino especializado de música com o ensino geral; a quantidade de disciplinas. No caso do regime supletivo no Ensino Secundário muitas vezes o facto das orquestras juntarem alunos do Ensino Básico.
	• Vantagens da oferta de vários regimes de frequência pela mesma escola	Variedade de oferta. **Integrado:** Facilita a conciliação entre o ensino especializado de música e o ensino geral. **Articulado:** Facilita a conciliação entre o ensino especializado de música e o ensino geral; o facto da direção se poder concentrar na gestão do ensino especializado de música. **Supletivo:** O facto de permitir a possibilidade de acesso a alunos mais velhos e que moram mais longe.
	Razões para a prevalência do abandono nas escolas públicas	Haver menos exigência nas escolas privadas (E_D_EAE_Publ). Por vezes perde-se a capacidade de olhar para os alunos como "seres únicos que precisam de atenção" (E_PCE_AGRUP_Publ). Por não se pagar (E_PCE_NAgrup_Publ, E_D_PROF_Priv).
	Razões para a prevalência do abandono no 10º ano	Abandono durante o ano letivo: mudança de escola; pressão para tirar classificações altas; fator social; novos professores (E_D_EAE_Publ). Diversidade cultural: alunos tentam encontrar opções diferentes para a escolaridade obrigatória (E_PCE_AGRUP_Publ). Não conseguirem conciliar a opção vocacional com o ensino especializado de música (E_PCE_NAgrup_Publ, E_D_PROF_Priv).
	Razões para a diminuição do abandono ao longo das últimas décadas	Haver menos exigência nas escolas privadas (E_D_EAE_Publ). Consciência crescente das pessoas dos benefícios de estudar música (E_PCE_AGRUP_Publ). Opção mais consciente das pessoas no momento de inscrição para a exigência deste ensino (E_PCE_NAgrup_Publ). Tem havido um trabalho mais vincado dos conservatórios para que os alunos possam terminar o 5º grau ou o 12º ano (E_D_PROF_Priv).
Medidas para prevenir o abandono		Regular as expectativas dos encarregados de educação e responsabilizá-los perante a aprendizagem musical dos alunos, preparar os alunos mentalmente para a exigência do ensino; haver uma boa comunicação com a escola do ensino geral; eliminar a obrigatoriedade de realização de provas de admissão para alunos que já frequentaram o ensino especializado de música na escola em anos anteriores; oferecer a possibilidade dos alunos frequentarem disciplinas de outras áreas (Biologia, Matemática, etc.), caso necessitem de reorientar o seu percurso no Ensino Secundário; haver estabilidade do corpo docente; haver variedade na oferta das Classes de Conjunto; a importância do conhecimento científico e da parte humana do próprio professor; ouvir os alunos; haver flexibilidade para a troca de professor de instrumento, se necessário; haver uma distinção da exigência do ensino especializado de música, consoante os objetivos futuros dos alunos (mudança política nos programas e no que é exigido); motivar os alunos através da colaboração dos pais (pais assistirem às aulas); incentivar os alunos a participar em projetos de orquestra, concursos e masterclasses; haver espaços diferenciados para a aprendizagem da música.
Outras informações relevantes sobre o tema		Foram apontadas várias ideias extra: o facto do regime integrado nos agrupamentos fazer com que os professores se sintam "parte da casa"; o facto de ser essencial o respeito dos professores pelas várias áreas (E_PCE_AGRUP_Publ) e importância da colaboração dos professores quando a direção não é da área da música (E_PCE_NAgrup_Publ); a dificuldade de gestão de horários no regime integrado (E_PCE_AGRUP_Publ); o desafio financeiro que é a compra de instrumentos musicais para as escolas (E_PCE_NAgrup_Publ); a possibilidade das bandas filarmónicas poderem ter impacto na prossecução dos estudos dos alunos (E_D_PROF_Priv); as condições desiguais de financiamento entre o ensino público e o ensino privado (E_D_EAE_Priv).

CAPÍTULO 5 | CRUZAMENTO DE DADOS DAS FASES 2 A 6 E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a análise individual das fases 2 a 6 do estudo, procedeu-se ao cruzamento dos dados relativos: às taxas de abandono escolar no ensino especializado de música; ao contacto com a música antes do ingresso no ensino especializado de música; às razões de ingresso, de permanência e de abandono no ensino especializado de música em Portugal e às medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música.

1. Cruzamento dos dados relativos às taxas de abandono escolar no ensino especializado de música (fases 2, 3, 4, 5 e 6 do estudo)

Foi recolhida informação relativa às taxas de abandono escolar, ou à prevalência do abandono no ensino especializado de música nas fases 2, 3, 4, 5 e 6 do estudo. Na Fase 2 (aplicação presencial de inquéritos por questionário a alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e alunos finalistas do Ensino Secundário de 16 escolas especializadas de música) foi solicitado aos alunos participantes que indicassem quantos colegas frequentavam a sua turma no início do ciclo e quantos desses colegas tinham desistido durante esse período. Foi possível recolher as respostas de 689 alunos e analisá-las por natureza da escola e nível. Na Fase 3 do estudo (levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 - aplicação de inquéritos por questionário *online* às direções das escolas com oferta especializada de música) foram solicitados dados quantitativos aos diretores das escolas com oferta especializada de música (número de alunos que frequentava a escola no ano letivo 2022/2023, por nível e por regime de frequência, e o número de alunos que desistiu durante o ano ou depois do ano letivo terminar). Foi possível contar com a colaboração de 69 diretores (13 diretores de escolas públicas e 56 diretores de escolas privadas). Na Fase 4 (aplicação de inquéritos por questionário a professores de cursos do ensino especializado de música e/ou de cursos profissionais de música) foi solicitado aos participantes que indicassem a percentagem de abandono na época em que estudaram e atualmente. Podiam escolher uma das seguintes opções de resposta: entre 0 e 10%; entre 11 e 20%; entre 21 e 30%; entre 31 e 40% e mais de 40%. A partir das respostas dos professores foi calculada uma estimativa das taxas de abandono do ensino especializado de música na época em que estudaram e atualmente[395]. Na Fase 5 do estudo (realização de seis entrevistas individuais a ex-alunos do ensino especializado de música e de seis entrevistas individuais a [ex-]encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música presencialmente ou via Zoom) os participantes das entrevistas (ex-alunos e [ex-]encarregados de educação) foram questionados sobre a prevalência do abandono na época em que estudavam no ensino especializado de música, tendo sido recolhidos dados qualitativos. Na Fase 6 (aplicação de entrevistas individuais a cinco diretores de escolas com oferta especializada de música) foi solicitado aos participantes que indicassem a percentagem de abandono aproximada por regimes de frequência e por nível (ciclo) na sua escola ou agrupamento.

[395] Foi solicitado aos participantes para indicarem a taxa de abandono de cada um dos ciclos. De seguida, foi calculada a taxa de abandono por ciclo, e por fim, foi realizada uma média por regime de frequência e por natureza de escola. Na Tabela 140 (p. 573) é possível consultar o número de participantes que indicou a taxa de abandono por nível.

Na Fase 5 do estudo apenas se salientou que, apesar de alguns dos participantes terem reportado uma prevalência alta de abandono no ensino especializado de música (Ex1, Ex2, Ex6, Ex-Enc_de_ExA, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH, Ex-Enc_de_ExI_ExJ), outros referiram que não era muito comum os alunos desistirem (Ex3, Ex4 e Ex-Enc_de_ExL).

Nas fases 2, 3 e 4 foi possível recolher dados numéricos relativos às taxas de abandono do ensino especializado de música. Os dados recolhidos nestas três fases, encontram-se apresentados na Tabela 140 (p. 571). Segundo os dados providenciados pelos diretores de 69 escolas, a taxa de abandono do ensino especializado de música no ano letivo 2022/2023 foi **5,9%**; a partir dos dados fornecidos pelos alunos participantes (Fase 2) calculou-se uma taxa de abandono de **10,9%**, enquanto, de acordo com a perceção dos professores do ensino especializado de música (Fase 4), a taxa de abandono seria de **10,3%**. Considera-se que as diferenças poderão ser explicadas por vários fatores:

- Enquanto a taxa de abandono da Fase 3 foi calculada a partir de dados concretos providenciados pelas direções das escolas com oferta especializada de música, os restantes dados tiveram por base a memória dos alunos, ou uma perceção geral do abandono por parte dos professores.

- Se por um lado os dados da Fase 3 podem ser estatisticamente mais precisos, por outro lado correspondem apenas à realidade de 43,9% das escolas com oferta especializada de música do ano 2022/2023 (n=69). Não se pode também descartar a hipótese de as escolas que forneceram os dados da Fase 3 terem sido as escolas com menor taxa de abandono (escolas, cujos diretores que se sentiram mais confortáveis em partilhar os dados para este estudo). Para além disso, os dados da Fase 2 e da Fase 4 incluem participantes de outras escolas e, consequentemente, de outras realidades.

- Enquanto na Fase 3 o cálculo foi realizado com base nos dados de um ano letivo específico (2022/2023), na Fase 2 e 4 foi solicitado o número de alunos, ou a taxa de abandono média de alunos que abandonaram durante um ciclo de estudos, esperando-se, portanto, uma percentagem mais alta.

- Os dados da Fase 2 refletem o número de alunos que desistiu das turmas dos alunos participantes durante o ciclo (o inquérito por questionário estava a ser realizado durante o ano letivo). Os dados de outras fases sugerem, no entanto, que, por exemplo, no 9º ano, é mais comum os alunos desistirem após o ano letivo terminar, isto é, no final do ciclo. Deste modo,

estas taxas podem não incluir o total de alunos que abandonou no ciclo de estudos, uma vez que este ainda não tinha terminado.

Cruzando estas amostras, obtemos uma taxa global de abandono do ensino especializado de música entre 5,9% e 10,9% (dados relativos a 2022/2023 e a 2023/2024).

Deste modo, não foi possível aferir com 100% de precisão as taxas de abandono do ensino especializado de música no ano letivo 2022/2023. Considera-se, no entanto, que estes dados são importantes para abrir portas para estudos que aprofundem esta questão.

1.1. Taxas de abandono por escola, por tipologia de escola ou por zona do país (Fase 3)

Na Fase 3 do estudo foi possível constatar que as taxas de abandono individuais das 69 escolas foram muito heterogéneas, variando entre os 0% e os 50%. Os valores das taxas de abandono mais altos foram: 50,0%, numa escola com poucos alunos e 21,0%, numa escola com 176 alunos. O valor da mediana foi 4,5%. No que diz respeito à análise por NUTS II, foi possível verificar que, segundo os dados destas 69 escolas, a zona do país com uma maior taxa de abandono foi o Algarve (13,9%), enquanto a zona do país com menor taxa de abandono foi o Norte (4,1%). Analisando estes dados por tipologia de escola, verificou-se que a tipologia "outras escolas do ensino particular e cooperativo que oferecem cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música" foi a que teve uma maior taxa de abandono (16,0%), enquanto as escolas profissionais tiveram a menor média de taxa de abandono (3,0%). O sucesso das escolas profissionais de música já tinha sido apontado pelo estudo de Fernandes et al. (2007), uma vez que 85,4% dos alunos no ciclo de formação de 2003-2006 nas escolas profissionais do Norte tinha concluído o ciclo de formação.

1.2. Taxas de abandono por natureza da escola (cruzamento dos dados das fases 2, 3 e 4)

Analisando os dados por natureza da escola, podemos verificar que, na Fase 2 e na Fase 3 do estudo, foi notória uma maior percentagem de abandono nas escolas públicas, no entanto, na Fase 4 foi reportado, por parte dos professores, um maior abandono nas escolas privadas.

Os dados das fases 2 e 3 parecem corroborar a realidade descrita por Fernandes et al. (2007) do ano letivo 2005/2006, no qual houve uma taxa de abandono de 15,84% nas escolas públicas e 6,58% nas

escolas privadas (p. 146, 151). Em relação à prevalência do abandono nas escolas públicas sugerida por estas fases do estudo, os diretores da Fase 6 apontaram como possíveis razões: haver menos exigência nas escolas privadas (E_D_EAE_Publ); o facto de, por vezes, se perder a capacidade de olhar para os alunos como "seres únicos que precisam de atenção" (E_PCE_AGRUP_Publ); o facto de não se pagar nas escolas públicas (E_PCE_NAgrup_Publ, E_D_PROF_Priv) e o facto de, nas escolas privadas, perder alunos significa perder financiamento (E_D_EAE_Publ).

1.3. Taxas de abandono por financiamento (Fase 3)

Foi também possível aferir na Fase 3 que mais alunos não financiados abandonaram as escolas especializadas no ano letivo 2022/2023, possivelmente devido à eventual falta de capacidade financeira das famílias para suportar os custos do ensino especializado de música.

1.4. Taxas de abandono por regimes de frequência (cruzamento dos dados das fases 3, 4 e 6)

No que diz respeito aos regimes de frequência, na Fase 3 do estudo observou-se uma maior taxa de abandono no regime supletivo e uma menor taxa de abandono do regime articulado. Nesta fase houve mais alunos a desistir no regime integrado do que no regime integrado dos cursos profissionais. Na Fase 4 foi reportado pelos professores participantes uma prevalência do abandono no regime articulado (devido ao abandono durante ou no final do 3º ciclo), seguida pelo regime supletivo e foi assinalado um menor abandono no regime integrado. A partir dos dados fornecidos pelos diretores da Fase 6, destacou-se que, na escola do ensino especializado de música pública (não contando com os alunos da Iniciação), havia um maior abandono no regime supletivo do que no regime articulado. Na escola do ensino especializado de música particular e cooperativa a taxa de abandono do regime articulado era superior à do regime integrado. Salientou-se também que o agrupamento de escolas não teve desistências no regime supletivo e que na escola profissional de música o abandono escolar era residual.

O menor abandono do regime articulado, face ao supletivo já tinha sido destacado pelo estudo de C. Gonçalves et al. (2018, p. 99). No estudo de Fernandes et al. (2007) também foi assinalado que no regime integrado "os percursos dos alunos tendem a ser mais regulares; ou seja, existem menos reprovações e menos abandonos e as taxas de conclusão no curso básico são superiores" (p. 51).

Na Fase 3 foi solicitado aos diretores que referissem se consideravam que existia uma relação entre o abandono escolar e o regime de frequência. Apenas 27,5% dos diretores respondeu afirmativamente,

tendo sido o regime supletivo, o mais apontado neste contexto (regime com mais abandono). Alguns destes diretores justificaram as suas respostas. Salientou-se o facto de, no regime supletivo, muitos alunos não poderem anular disciplinas; o facto de, no Ensino Secundário, o foco dos alunos ser o ensino geral (Q_Diretor_38) e o problema de financiamento (Q_Diretor_29). Por outro lado, o Q_Diretor_49 é da opinião que, uma vez que este regime nas escolas privadas é pago, leva a que "somente se inscrevem neste regime aqueles que querem mesmo aprender". Relativamente ao maior abandono no regime supletivo, os diretores da Fase 6 apontaram, como causas de abandono, a sobrecarga, a distância entre a casa e a escola; a menor ligação/vínculo dos alunos com a escola; o facto da maioria dos alunos do regime supletivo atualmente frequentarem as escolas públicas (como não pagam, podem ter a tendência de descartar esta oportunidade mais facilmente); o grau de exigência ser igual ao do regime articulado; a dificuldade em conciliar o ensino especializado de música com o ensino geral e a quantidade de disciplinas. No caso do Ensino Secundário foi referido o facto de muitas vezes as orquestras juntarem os alunos do Ensino Básico.

Em relação ao regime articulado, os participantes mencionaram como razões para um menor abandono o facto de: se os alunos desistirem a meio do ciclo terem que frequentar disciplinas na escola do ensino geral para as quais não tiveram preparação; o orçamento das escolas ser dado a um conjunto de alunos; os alunos que frequentam o regime articulado por vezes pertencem às melhores turmas do ensino geral; os alunos querem manter-se nas mesmas turmas. Este aspeto pode justificar a permanência dos alunos até ao 9º ano no regime articulado.

Relativamente às vantagens dos vários regimes, foi apontado na Fase 6 que, tanto o regime integrado, como o regime articulado, facilitam a conciliação entre o ensino especializado de música e o ensino geral (E_PCE_NAgrup_Publ). Foi igualmente mencionado que o regime articulado permite que a direção da escola se possa concentrar na gestão do ensino especializado de música, aspeto que pode ser mais desafiante numa escola com oferta de regime integrado (E_D_EAE_Publ). No caso do regime supletivo, foi referido o facto de permitir a possibilidade de acesso a alunos mais velhos e que moram mais longe (E_D_EAE_Publ).

1.5. Taxas de abandono por níveis (ciclos e anos) – cruzamento dos dados das fases 2, 3, 4 e 6

Na Tabela 140 (p. 571) é possível observar um crescimento das taxas de abandono à medida que os níveis (ciclos) vão subindo. São exceções: o 1º ciclo que, segundo os resultados da Fase 3, apresentou

uma taxa de abandono superior à taxa do 2º ciclo e do 3º ciclo; e o Ensino Secundário que, segundo os dados da Fase 4, apresentou uma taxa de abandono inferior à do 2º ciclo e do 3º ciclo. Podemos também constatar que, no ano letivo 2022/2023, nas 69 escolas participantes na Fase 3, a maior taxa de abandono foi registada no 10º ano (13,3%). Também no estudo de Fernandes et al. (2007) se observou que na maioria das instituições o abandono aumentava a partir do momento em que os alunos chegavam ao 10º ano (p. 60). De acordo com a opinião dos diretores da Fase 6, alguns fatores que poderão contribuir para uma prevalência do abandono no 10º ano são: a mudança de escola; a pressão para tirar classificações altas; o fator social; os novos professores (E_D_EAE_Publ); o facto dos alunos tentarem encontrar opções diferentes para a escolaridade obrigatória (E_PCE_AGRUP_Publ), ou não conseguirem conciliar a sua opção vocacional com o ensino especializado de música (E_PCE_NAgrup_Publ, E_D_PROF_Priv).

Na Fase 3 destacaram-se também valores elevados no 3º ano (9,6%), no 12º ano (8,0%) e no 9º ano (7,2%). Por outro lado, os níveis com menor taxa de abandono foram o 5º ano (4,0%) e o 8º ano (4,0%).

Na Fase 6, os diretores comentaram que o abandono, em geral, é prevalente no 9º ano. Alguns dos participantes partilharam a taxa de alunos que continuam a estudar entre o 9º e o 10º ano: 50% na escola do ensino especializado de música pública; 50% dos alunos do regime integrado na escola do ensino especializado de música particular e cooperativa; entre 10% a 15% dos alunos do regime supletivo na mesma escola; entre 10% a 20% dos alunos do agrupamento de escolas. Nos últimos anos a taxa de permanência na escola profissional de música entre o 9º ano e o 10º ano foi de 100%. O abandono no 9º ano poderá ser explicado pela opção vocacional dos alunos por outra área.

Tabela 140 Cruzamento dos dados relativos às taxas de abandono no EAE de música mencionadas nas fases 2, 3 e 4 do estudo[396]

FASE DO ESTUDO	POR ESCOLA	POR TIPOLOGIA DE ESCOLA					POR ZONA DO PAÍS							
		PUBL EAE	PUBL EG	PRIV EAE	PRIV E. PROF	PRIV OUTRA	NORTE	CENTRO	OESTE E VALE DO TEJO	GRANDE LISBOA	P. DE SETÚBAL	ALENTEJO	ALGARVE	R.A. AÇORES E MADEIRA
FASE 3 Questionário aos diretores	respostas de 69 diretores de escolas	7 escolas N=3622 (n.º de alunos)	6 escolas N=835	51 escolas N=12263	3 escolas N=266	2 escolas N=25	24 escolas N=5507	14 escolas N=3499	4 escolas N=739	10 escolas N=2538	2 escolas N=423	4 escolas N=1178	5 escolas N=885	7 escolas N=2242
	Valor máximo - 50% Valor mínimo – 0%	9,2%	7,4%	4,8%	3,0%	16,0%	4,1%	4,7%	7,3%	6,0%	4,3%	6,9%	13,9%	8,0%

FASE DO ESTUDO	TOTAL	NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA				NÍVEL (CICLO)			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
FASE 2 Questionário aos alunos	N=689 (perceção deste número de alunos)	N=431	N=258					N=52	N=263	N=216	N=158
	10,9%	13,1%	7,8%					5,6%	7,1%	12,3%	18,0%
FASE 3 Questionário aos diretores	respostas de 69 diretores de escolas N = 17 011 (n.º de alunos das 69 escolas)	13 escolas N= 4 457	56 escolas N= 12 554	11 escolas N=1 062	7 escolas N= 396	60 escolas N= 10 693	53 escolas N= 4 860	55 escolas N=3 878	64 escolas N=5 536	66 escolas N= 6 289	52 escolas N= 1 308
	5,9%	8,9%	4,8%	5,8%	5,1%	4,5%	9,0%	7,3%	4,6%	5,4%	9,3%
FASE 4 Questionário aos professores	1º C - N=175 2º C - N=262 3º C - N=272 E.SEC. - N=171 (número de professores que respondeu por nível)	1º C - N=73 2º C - N=79 3º C - N=79 E.SEC. - N=55	1º C - N=102 2º C - N=183 3º C - N=193 E.SEC. - N=116	1º C - N=20 2º C - N=33 3º C - N=33 E.SEC. - N=19	3º C - N=9 E.SEC. - N=36	1º C - N=45 2º C - N=206 3º C - N=212 E.SEC. - N=49	1º C - N=103 2º C - N=23 3º C - N=18 E.SEC. - N=67	N=175	N=262	N=272	N=171
	10,3%	8,9%	12,1%	7,8%	9,4%	11,2%	11,0%	7,4%	8,4%	17,8%	7,6%

FASE DO ESTUDO	POR CURSO		POR FINANCIAMENTO		POR NÍVEL (ANO)											
	CAE	C. PROF	F	NF	1º A	2ºA	3ºA	4ªA	5ºA	6ºA	7ªA	8ºA	9ªA	10ºA	11ºA	12ºA
FASE 2 Questionário aos alunos	N= 613 (perceção deste número de alunos)	N=76														
	10,3%	14,9%														
FASE 3 Questionário aos diretores	65 diretores de escolas N= 16 615 (n.º de alunos das 65 escolas)	7 escolas N=396	N= 14 160	N= 2 851	N=615	N=914	N=1 029	N=1 320	N=2 781	N=2 755	N=2 278	N=2 138	N=1 873	N=512	N=383	N=413
	5,9%	5,1%	5,0%	10,1%	6,8%	5,7%	**9,6%**	6,8%	4,0%	5,2%	5,4%	4,0%	**7,2%**	13,3%	5,2%	**8,0%**

396 Na Tabela: PUBL EAE – Escolas ensino especializado de música públicas; PUBL EG – Agrupamentos e escolas não agrupadas públicas com oferta especializada de música; PRIV EAE – Escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas; PRIV E. PROF – Escolas profissionais de música do ensino particular e cooperativo; PRIV OUTRA – Outras escolas do ensino particular e cooperativo que, não sendo escolas especializadas de música, também têm oferta especializada de música; P. de SETÚBAL – Península de Setúbal; PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; E. SEC. – Ensino Secundário; CAE – Cursos artísticos especializados; C. PROF – Cursos profissionais; F – Alunos financiados; NF – Alunos não financiados; A – Ano.

1.6. Taxas de abandono por cursos (cursos do ensino artístico especializado de música e cursos profissionais de música) – cruzamento dos dados das fases 2 e 3

Os dados recolhidos na Fase 3 também permitiram verificar que o abandono nas 69 escolas participantes foi menos significativo nos cursos profissionais de música do que nos cursos artísticos especializados de música. Este resultado pode ser explicado pelo facto de nos cursos profissionais os alunos ingressarem numa idade mais avançada, fazendo uma escolha provavelmente mais consciente e vocacional (aspeto que é confirmado pelas razões de ingresso). Ressalva-se que os dados recolhidos na Fase 2 apresentaram um resultado contraditório, no entanto, correspondem à perceção de 76 alunos, enquanto, na Fase 3, correspondem a dados de 7 escolas (396 alunos) com oferta do regime integrado dos cursos profissionais.

1.7. Taxas de abandono resultantes da combinação de variáveis (cruzamento dos dados das fases 2, 3 e 4)

Analisando os dados organizados por nível (ciclo) – Tabela 141 (p. 573) – podemos observar com mais detalhe que, tanto na Fase 2, como na Fase 3, a maior taxa de abandono nas escolas públicas esteve presente no Ensino Secundário, enquanto nas escolas privadas apresentou-se no 1º ciclo. Talvez o facto do 1º ciclo ser pouco financiado nas escolas privadas possa fazer com que os encarregados de educação permitam a desistência mais facilmente, caso os alunos não estejam a gostar da experiência, ou caso não estejam a ter um bom desempenho. De acordo com os participantes da Fase 4, o abandono predomina no 3º ciclo tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas.

Quanto aos regimes de frequência, podemos verificar que, segundo os resultados da Fase 3, os regimes com mais abandono foram o regime integrado no 1º ciclo e o regime supletivo nos restantes ciclos. Na Fase 4 o regime supletivo apresentou uma maior taxa de abandono no 2º ciclo e no Ensino Secundário. No 1º ciclo predominou o abandono no regime articulado e, no 3º ciclo, o regime integrado obteve um maior valor.

Na Fase 3 os regimes com menor abandono por ciclo foram o regime articulado no 1º ciclo, o regime integrado no 2º ciclo e no Ensino Secundário e o regime integrado dos cursos profissionais no 3º ciclo Na Fase 4 o regime integrado apresentou uma menor taxa de abandono no 1º ciclo, no 2º ciclo e no Ensino Secundário e o regime integrado dos cursos profissionais destacou-se pela menor taxa de abandono no 3º ciclo. Esta menor taxa poderá ser eventualmente explicada pelo facto de mais alunos

dos cursos profissionais no 3º ciclo já saberem que querem seguir música (por exemplo, o diretor da escola profissional de música que participou na Fase 6 reportou uma taxa de transição de 100% entre o 9º ano e o 10º ano), ao passo que no ensino especializado de música muitos alunos desistem no final do 3º ciclo, uma vez que querem seguir outras opções vocacionais.

Tabela 141 Cruzamento dos dados relativos à taxa de abandono no EAE de música por nível de ensino – fases 2, 3 e 4 do estudo[397]

FASE 2 (Questionário aos alunos)			
NÍVEL (CICLO)	TOTAL	NATUREZA	
	%	PUBL	PRIV
1º ciclo	5,6%	5,2%	12,5%
2º ciclo	7,1%	8,2%	5,9%
3º ciclo	12,3%	15,8%	7,3%
Ensino Secundário	18,0%	25,6%	11,4%
TOTAL (calculado a partir do número de alunos)	10,9%	13,1%	7,8%

FASE 3 (Questionário aos diretores)							
NÍVEL (CICLO)	TOTAL	NATUREZA		REGIME DE FREQUÊNCIA			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
1º ciclo	7,3%	8,8%	6,4%	15,1%		5,2%	7,1%
2º ciclo	4,6%	6,4%	4,1%	2,5%		3,6%	13,5%
3º ciclo	5,4%	8,3%	4,6%	3,8%	1,0%	5,1%	11,9%
Ensino Secundário	9,3%	17,0%	5,2%	0,0%	6,4%	5,8%	12,1%
TOTAL (calculado a partir do número de alunos)	5,9%	8,9%	4,8%	5,8%	5,1%	4,5%	9,0%

FASE 4 (Questionário aos professores)							
NÍVEL (CICLO)	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)		REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL
1º ciclo	7,4%	7,3%	7,5%	5,0%		9,0%	7,0%
2º ciclo	8,4%	7,5%	8,7%	5,6%		8,6%	9,8%
3º ciclo	17,8%	17,9%	17,7%	19,5%	8,3%	18,3%	13,3%
Ensino Secundário	7,6%	2,9%	14,5%	0,9%	10,5%	8,8%	13,8%
TOTAL (calculado a partir da média das taxas de abandono dos quatro níveis)	10,3%	8,9%	12,1%	7,8%	9,4%	11,2%	11,0%

Observa-se que, na Fase 4, a taxa de abandono do regime articulado se sobrepôs à do regime supletivo, devido aos valores de abandono no 1º ciclo e no 3º ciclo. Na Fase 3 podemos observar que, se excluíssemos os valores do 1º ciclo, o regime integrado teria uma taxa de abandono inferior à do regime articulado.

Houve ainda outras conclusões interessantes que se salientaram na análise dos dados da Fase 3:

- Observando os dados por regime de frequência e por financiamento, salientou-se que o regime articulado financiado foi o que apresentou uma menor taxa de abandono, enquanto a maior taxa

[397] Na Tabela: PUBL – Escolas públicas; PRIV – Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo.

verificou-se no regime articulado não financiado. Estes dados parecem sugerir que o financiamento poderá ser mais importante do que outras vantagens do regime articulado. À exceção do Ensino Secundário (devido à taxa de desistências do ensino público), em todos os níveis (ciclos) predominou o abandono dos alunos não financiados.

- Tal como já referido, as maiores taxas de abandono fixaram-se no 10º ano (13,3%) e no 3º ano (9,6%). No ensino público destacou-se a taxa de abandono no 10º ano, no regime supletivo financiado (34,8%) e no 3º ano, no regime integrado financiado (32,1%). No ensino privado salientaram-se os valores de abandono no regime articulado não financiado no 3º ano (31,6%) e no 6º ano (21,9%).

1.8. Taxas de abandono no passado (Fase 4)

No que diz respeito à taxa de abandono no tempo em que os participantes da Fase 4 eram alunos (desde os anos 70) - Tabela 142 (p. 575) -, os resultados sugerem que o abandono seria mais prevalente do que no presente, havendo uma tendência para a sua diminuição ao longo das décadas. Na época em que os professores eram alunos verificava-se uma maior taxa de abandono nas escolas privadas (15,1%); no regime articulado (17,7%) e supletivo (16,1%) e uma menor taxa de abandono no regime integrado dos cursos profissionais (8,3%).

Para além dos dados apresentados na Tabela 142 (p. 575), foi possível constatar na Fase 4 que havia uma maior taxa de desistência no 3º ciclo, à exceção do regime integrado dos cursos profissionais em que a taxa de abandono no Ensino Secundário era superior à do 3º ciclo. No Ensino Secundário a taxa era menor no regime integrado e no regime integrado dos cursos profissionais e superior no regime supletivo. Ressalva-se, no entanto, que estes dados apenas são provenientes de uma fase do estudo.

Quando questionados sobre possíveis razões para a diminuição do abandono ao longo das últimas décadas (desde os anos 70), os diretores da Fase 6 mencionaram algumas possibilidades: haver menos exigência nas escolas privadas, devido a uma crescente pressão para a não desistência dos alunos (E_D_EAE_Publ); a maior consciência das pessoas dos benefícios de estudar música (E_PCE_AGRUP_Publ); o facto de se tomar uma opção mais consciente no momento de inscrição no que respeita à exigência deste ensino (E_PCE_NAgrup_Publ) e o facto de haver atualmente um trabalho mais vincado dos conservatórios para que os alunos possam terminar o 5º grau ou o 12º ano (E_D_PROF_Priv).

Tabela 142 Taxas de abandono no EAE de música no tempo em que os participantes da Fase 4 estudaram[398]

FASE DO ESTUDO	TOTAL (MÉDIA)	NATUREZA (MÉDIA)		REGIME DE FREQUÊNCIA (MÉDIA)				NÍVEL (CICLO)			
	%	PUBL	PRIV	INT	INT. PROF	ART	SUPL	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
FASE 4 Questionário aos Professores	1º C - N=31 2º C - N=103 3º C - N=160 E.SEC. - N=193 (número de professores que respondeu por nível)	1º C - N=12 2º C - N=40 3º C - N=52 E.SEC. - N=62	1º C - N=19 2º C - N=63 3º C - N=107 E.SEC. - N=130	1º C - N=12 2º C – N=25 3º C - N=25 E.SEC. - N=26	3º C - N=27 E.SEC. - N=46	1º C - N=3 2º C - N=35 3º C - N=40 E.SEC. - N=32	1º C - N=13 2º C - N=42 3º C - N=66 E.SEC. - N=84	N=31	N=103	N=160	N=193
	14,8%	14,0%	15,1%	13,3%	8,3%	17,7%	16,1%	9,8%	10,9%	23,0%	15,5%

FASE DO ESTUDO	DÉCADA (MÉDIA)					
	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
FASE 4 Questionário aos Professores	2º C - N=2 3º C - N=5 E.SEC. - N=3 (número de professores que respondeu por nível)	1º C - N=5 2º C - N=14 3º C - N=17 E.SEC. - N=30	1º C - N=9 2º C - N=28 3º C - N=52 E.SEC. - N=66	1º C - N=10 2º C - N=41 3º C - N=59 E.SEC. - N=73	1º C - N=7 2º C - N=18 3º C - N=26 E.SEC. - N=31	3º C - N=1 E.SEC. - N=1
	22,3%	15,6%	12,9%	15,9%	9,5%	5,0%

[398] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; E. SEC. – Ensino Secundário.

1.9. Momento em que ocorre o abandono (cruzamento dos dados das fases 2, 3 e 6)

Na Fase 3 do estudo 49,3% dos diretores referiram que o abandono ocorreu mais frequentemente no final do ano letivo (2022/2023), enquanto 42,0% dos diretores mencionaram que ocorreu a meio do ano letivo. Na Fase 6 os diretores assinalaram o final dos ciclos, ou o início (até ao final do 1º período), como os momentos mais propícios ao abandono escolar.

Na Fase 2, foi possível verificar, através dos alunos que partilharam que pensaram em desistir em anos anteriores (42,8%), que essa vontade prevaleceu nos 2º e 3º ciclos, particularmente no 1º grau/5º ano e no 4º grau/8º ano, tanto nas escolas públicas, como nas escolas privadas. A percentagem de alunos que pensaram desistir no 5º grau/9º ano nas escolas particulares e cooperativas foi superior à das escolas públicas.

1.10. Perceção dos diretores sobre as taxas de abandono (Fase 3)

Segundo a perceção da maioria dos diretores participantes da Fase 3 o abandono foi "pouco significativo" ou "nada significativo", havendo apenas nove diretores que referiram ser "significativo" e um que indicou "muito significativo". De acordo com a maioria destes participantes, não se tem verificado uma relação entre o abandono escolar e o género dos alunos, resultado que se encontra em conformidade com outros estudos que referem que o género dos alunos não tem um contributo significativo no abandono (McCarthy, 1980, p. 68) ou na motivação para estudar música (Gerelus et al., 2020, p. 58).

2. Cruzamento dos dados relativos ao contacto com a música antes do ingresso no ensino especializado de música (fases 2 e 5 do estudo)

Na Fase 2 e na Fase 5 do estudo foi possível averiguar qual tinha sido o contacto prévio dos participantes com a música, antes do ingresso no ensino especializado de música. Na Fase 5 a maioria dos ex-alunos tinha experienciado um contacto prévio com a música através do contexto familiar (através dos pais, ou dos irmãos mais velhos). Na Fase 2 do estudo foi possível apurar que mais de metade dos alunos (59,9%) tinha algum familiar músico e que a maioria (68,6%) tinha estudado música antes de entrar para a atual escola especializada de música. Os contextos em que estudaram música mais selecionados foram: noutra escola do ensino especializado de música (opção selecionada especialmente por alunos do regime integrado dos cursos profissionais, e alunos que ingressaram na atual escola no 3º ciclo, ou no Ensino Secundário); na escola do 1º ciclo do Ensino Básico (opção escolhida com algum destaque por alunos dos regimes supletivo e articulado e alunos que ingressaram na atual escola no 2º ciclo); em aulas

particulares com um(a) professor(a) de música" (opção bastante selecionada por alunos do regime integrado) e na educação pré-escolar (opção bastante selecionada por alunos que ingressaram no 1º ciclo).

3. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no ensino especializado de música (fases 2, 4, 5 e 6 do estudo)

Foi recolhida informação relativa às principais razões de ingresso no ensino especializado de música nas fases 2, 4, 5 e 6 do estudo, através da colaboração dos seguintes participantes: alunos da Fase 2; professores da Fase 4 (razões de ingresso na época em que estudaram e razões de ingresso dos atuais alunos); ex-alunos e (ex-)encarregados de educação da Fase 5 (razões de ingresso dos participantes, ou dos educandos); diretores de escolas com oferta especializada de música da Fase 6 (razões de ingresso na sua escola). Na Fase 2 e na Fase 4 foi apresentada uma lista pré-definida de opções de resposta, no entanto, relembra-se que também foi dada a possibilidade de os participantes referirem outros motivos em resposta aberta.

A partir do cruzamento de dados constatou-se que as razões gerais mais selecionadas neste contexto foram **as razões individuais** (por exemplo, o facto de quererem estudar música, aprender um instrumento, quererem seguir música, ou divertirem-se a fazer música) e a **influência de família ou amigos** (sendo a influência de família preponderante) - Anexo 49 (p. 895). Segundo o estudo de C. Gonçalves et al. (2018) a família é o grupo social que tem mais influência na tomada de decisão dos alunos se inscreverem no conservatório. A influência da família no ingresso dos alunos no ensino especializado de música está também documentada em outros estudos (e.g., Hennion et al., 1985, p. 206; Pommiers, 2003, p. 10; Valencia et al., 2003, p. 89; Lorenzo, 2013, p. 306). Salienta-se que, num país onde a educação é um direito de todas as crianças, o acesso a um ensino musical de qualidade (com professores especialistas desde o 1º ciclo) ainda está afeto à vontade do indivíduo e das famílias.

Apesar das razões individuais e da influência de família ou amigos se destacarem como razões principais de ingresso no ensino especializado de música, a partir das respostas dos participantes da Fase 2 que, por lapso, indicaram mais do que uma opção, confirmou-se que as razões escolares e políticas também são relevantes na decisão de ingresso. Neste contexto salientou-se a importância da qualidade da escola, da oferta dos regimes integrado e articulado, a proximidade entre a escola e casa e a gratuitidade dos estudos. A oferta do regime articulado e a gratuitidade dos estudos também foram indicados na Fase 4 com algum peso.

Na Fase 5 do estudo foi possível, a partir das respostas dos ex-alunos e dos (ex-)encarregados de educação explorar com mais detalhe a influência de família no ingresso dos alunos: na maioria dos casos os ex-alunos começaram a estudar porque os encarregados de educação também tinham aprendido música, porque queriam que usufruíssem dos benefícios de aprender música (como, por exemplo, desenvolver a capacidade de concentração), porque tinham familiares que se encontravam a estudar música, ou porque a escola estava bem classificada nos *rankings*. Salientou-se também que nenhum dos ex-alunos entrou com o objetivo de seguir música. Também nenhum dos encarregados de educação referiu que tinha a perspetiva que os educandos seguissem música, no entanto, vários pais tinham a expectativa que os educandos terminassem pelo menos o 5ºgrau/9º ano. Na Fase 6, para além da referência aos *rankings*, também foi mencionado pelos diretores o facto de muitas vezes os encarregados de educação quererem que os educandos tenham uma ocupação de tempos livres.

Algumas das opções de resposta relativas às razões principais de ingresso no ensino especializado de música apenas foram selecionadas pelos participantes da Fase 2: a oferta do regime supletivo e a proximidade entre a escola e casa. As opções "Já tinha um instrumento em casa", "A escola oferecia o curso" e "Influência de professores" não foram selecionadas pelos participantes da Fase 4, quando se referiram aos motivos de ingresso dos atuais alunos.

3.1. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no ensino especializado de música por natureza da escola, por regimes de frequência, por nível de entrada na escola e por década (cruzamento dos dados das fases 2 e 4 do estudo)

Na Tabela 143 (p. 581) é possível consultar a percentagem de participantes das fases 2 e 4 que selecionaram as razões gerais de ingresso. Por sua vez, na Tabela 144 (p. 582) é possível consultar os exemplos de razões de ingresso (razões mais específicas) que foram mais selecionadas pelos participantes das duas fases. Em ambas as tabelas, os dados estão organizados por natureza da escola, regime de frequência, por nível de entrada na escola de música e por década de ingresso. Optou-se por não colocar "outras razões", uma vez que foi possível associar as respostas abertas dos participantes às razões individuais, à influência de família ou amigos, às razões escolares ou às razões políticas.

Na Tabela 143 (p. 581) é possível verificar que, numa análise geral dos dados, predominam as razões individuais, seguindo-se a influência de família ou amigos, as razões escolares e, por fim, as razões políticas. Esta é a ordem que se verifica nas duas naturezas de escolas (escolas públicas e privadas) e

nas várias décadas em que os professores da Fase 4 estudaram. No que diz respeito aos regimes de frequência podemos observar algumas exceções: no regime integrado, na Fase 2 (respostas dos alunos), foi mais selecionada a influência de família como razão de ingresso no ensino especializado de música; no regime integrado dos cursos profissionais, na Fase 4 (dados relativos às razões de ingresso dos alunos), não foi selecionada a influência de família como razão de ingresso; no regime supletivo da mesma fase, as razões políticas sobrepuseram-se às razões escolares. Observando os dados por nível de ingresso dos alunos, destaca-se que, na Fase 2, verificou-se uma tendência para, à medida que os níveis avançam, diminuir a influência de família no ingresso do ensino especializado de música e aumentar o peso das razões escolares e políticas nesta decisão.

Observando os dados da Tabela 144 (p. 582), é possível constatar que, apesar de ter sido apresentada uma lista vasta de possíveis razões de ingresso (Anexo 49, p. 895), houve cinco razões que predominaram entre as três mais selecionadas nas várias fases de estudo ("**Queria estudar música**"; "**Queria aprender a tocar um instrumento**"; "**Já sabia que queria ser músico**"; "**Influência de família**"; "**A escola oferece o regime articulado**"). Na perspetiva dos alunos atuais (Fase 2) a razão principal de ingresso foi a "Influência de família"; na perspetiva dos antigos alunos (participantes da Fase 4) a razão principal de ingresso foi querer estudar música, e na perspetiva dos professores (participantes da Fase 4) a razão principal de ingresso dos seus alunos é querer aprender a tocar um instrumento. Para além das cinco razões mais selecionadas, houve ainda outras causas que estiveram entre as três mais selecionadas em algumas variáveis ("**Queria ter uma boa formação**"; "**A escola oferecia o curso**"; "**A escola oferece o regime integrado**" e "**Podem estudar música de graça**").

É interessante verificar que em muitos casos os alunos ingressam por motivos diferentes da missão original do ensino especializado de música (formar músicos profissionais), sendo o motivo de ingresso "Já sabia que queria ser músico" selecionado com destaque apenas pelos alunos do regime integrado dos cursos profissionais tanto no passado (Fase 2), como no presente (Fase 2 e Fase 4); por alunos do regime supletivo, no passado (Fase 4) – talvez pela escassez de oferta dos restantes regimes até ao século XXI - e como razão de ingresso nas escolas de música no 3º ciclo (Fase 2) ou no Ensino Secundário (Fase 2 e 4), isto é, nos anos em que os alunos já apresentam uma maior maturidade para realizar escolhas vocacionais.

Destaca-se ainda que as razões "A escola oferece o regime articulado" e "Podem estudar música de graça" salientaram-se nas respostas dos professores que lecionam atualmente em escolas privadas, e

no regime articulado (Fase 4). "A oferta do regime integrado" também foi escolhida como principal razão de ingresso por 22,4% dos professores que atualmente lecionam nesse regime (Fase 4). "Queria ter uma boa formação" foi uma das três razões de ingresso mais selecionadas pelos alunos que entraram na atual escola de música (Fase 2), ou que começaram a frequentar o ensino especializado de música no passado (Fase 4) no Ensino Secundário.

Tabela 143 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no EAE de música (razões gerais) – fases 2 e 4 do estudo[399]

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (TOTAL)	FASE 2 (razões de ingresso dos alunos participantes na atual escola especializada de música)	FASE 4	
		PASSADO (razões de ingresso dos participantes no ensino especializado de música, no tempo em que estudaram)	PRESENTE (razões de ingresso dos alunos dos participantes no ensino especializado de música atualmente)
	N=1006	N=320	N=399
RAZÕES INDIVIDUAIS	49,8%	62,8%	45,1%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	34,4%	30,9%	21,3%
RAZÕES ESCOLARES	7,0%	4,4%	20,8%
RAZÕES POLÍTICAS	0,8%	0,3%	12,3%

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR NATUREZA DE ESCOLA)	FASE 2		FASE 4			
			PASSADO		PRESENTE	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
	N=671	N=335	N=102	N=214	N=134	N=265
RAZÕES INDIVIDUAIS	50,2%	49,0%	65,7%	61,2%	45,5%	44,9%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	35,9%	30,7%	28,4%	32,7%	26,9%	18,5%
RAZÕES ESCOLARES	7,2%	6,6%	3,9%	4,7%	21,6%	20,4%
RAZÕES POLÍTICAS	0,9%	0,6	1,0%		6,0%	15,5%

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR REGIME DE FREQUÊNCIA)	FASE 2				FASE 4							
					PASSADO				PRESENTE			
	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=314	N=104	N=298	N=290	N=37	N=27	N=53	N=188	N=49	N=28	N=264	N=58
RAZÕES INDIVIDUAIS	37,6%	52,9%	51,7%	60,0%	62,2%	63,0%	56,6%	64,9%	36,7%	92,9%	40,9%	48,3%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	43,9%	12,5%	35,6%	30,0%	24,3%	29,6%	35,8%	30,9%	24,5%		18,9%	39,7%
RAZÕES ESCOLARES	9,6%	10,6%	4,7%	5,2%	10,8%	7,4%	7,5%	2,1%	32,7%	3,6%	23,9%	5,2%
RAZÕES POLÍTICAS	0,6%	1,0%	1,0%	0,7%	2,7%				4,1%	3,6%	15,9%	6,9%

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR NÍVEL DE ENTRADA NA ESCOLA)	FASE 2				FASE 4			
					PASSADO			
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
	N=579	N=314	N=48	N=36	N=78	N=147	N=64	N=31
RAZÕES INDIVIDUAIS	46,1%	54,5%	54,2%	58,7%	46,2%	62,6%	73,4%	83,9%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	40,1%	31,8%	8,3%	9,5%	44,9%	29,9%	25,0%	12,9%
RAZÕES ESCOLARES	6,6%	5,7%	8,3%	15,9%	6,4%	4,8%	1,6%	3,2%
RAZÕES POLÍTICAS	0,7%	0,3%	2,1%	3,2%	1,3%			

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR DÉCADA)	FASE 4					
	PASSADO					
	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
	N=6	N=40	N=115	N=113	N=45	N=1
RAZÕES INDIVIDUAIS	50,0%	57,5%	67,8%	60,2%	62,2%	100,0%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	33,3%	32,5%	27,0%	33,6%	33,3%	
RAZÕES ESCOLARES	16,7%	5,0%	3,5%	4,4%	4,4%	
RAZÕES POLÍTICAS		2,5%				

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[399] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário.

Tabela 144 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no EAE de música (apresentação dos valores dos três exemplos de razões mais escolhidos por variável) – fases 2 e 4 do estudo[400]

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (TOTAL)		FASE 2 (razões de ingresso dos alunos participantes na atual escola especializada de música)	FASE 4	
			PASSADO (razões de ingresso dos participantes no ensino especializado de música no tempo em que estudaram)	PRESENTE (razões de ingresso dos alunos dos participantes no ensino especializado de música atualmente)
		N=1006	N=320	N=399
IND	Queria estudar música	16,5%	35,0%	13,5%
	Queria aprender a tocar um instrumento	17,5%		24,3%
	Já sabia que queria ser músico		13,1%	
F/A	Influência de família	23,6%	24,7%	18,3%
ESC	A escola oferece o regime articulado			13,5%

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR NATUREZA DE ESCOLA)		FASE 2		FASE 4			
				PASSADO		PRESENTE	
		PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
		N=671	N=335	N=102	N=214	N=134	N=265
IND	Queria estudar música	16,4%	16,7%	39,2%	33,2%	13,4%	
	Queria aprender a tocar um instrumento	17,4%	17,6%	11,8%		20,9%	26,0%
	Já sabia que queria ser músico				14,5%		
F/A	Influência de família	25,8%	19,1%	20,6%	27,1%	23,9%	15,5%
ESC	A escola oferece o regime articulado						16,6%
POL	Podem estudar música de graça						15,5%

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR REGIME DE FREQUÊNCIA)		FASE 2				FASE 4							
						PASSADO				PRESENTE			
		INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL
		N=314	N=104	N=298	N=290	N=37	N=27	N=53	N=188	N=49	N=28	N=264	N=58
IND	Queria estudar música	13,4%	18,3%	19,5%	16,2%	37,8%	29,6%	37,7%	35,6%	18,4%	57,1%		12,1%
	Queria aprender a tocar um instrumento	12,1%		21,8%	22,8%	13,5%		11,3%				28,8%	27,6%
	Já sabia que queria ser músico(s)		15,4%				33,3%		12,2%		25,0%		
	Queria ter uma boa formação										7,1%		
F/A	Influência de família	32,2%	7,7%	24,5%	19,0%	16,2%	25,9%	28,3%	26,1%	24,5%		15,5%	34,5%
ESC	A escola oferece o regime integrado									22,4%			
	A escola oferece o regime articulado											19,7%	
POL	Podia estudar música de graça											15,9%	

[400] Na Tabela: IND – Razões individuais; F/A – Influência de família ou amigos; ESC – Razões escolares; POL – Razões políticas; PUBL – Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário.

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR NÍVEL DE ENTRADA NA ESCOLA)		FASE 2				FASE 4			
						PASSADO			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
		N=579	N=314	N=48	N=36	N=78	N=147	N=64	N=31
IND	Queria estudar música	15,2%	16,9%	33,3%	14,3%	20,5%	41,5%	39,1%	32,3%
	Queria aprender a tocar um instrumento	18,3%	21,3%				8,2%	15,6%	
	Já sabia que queria ser músico			10,4%	28,6%	12,8%			38,7%
	Queria ter uma boa formação				7,9%				9,7%
F/A	Influência de família	28,5%	20,1%	6,3%		37,2%	24,5%	17,2%	9,7%

RAZÕES DE INGRESSO NO EAE DE MÚSICA (POR DÉCADA)		FASE 4					
		PASSADO					
		1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
		N=6	N=40	N=115	N=113	N=45	N=1
IND	Queria estudar música	16,7%	27,5%	36,5%	34,5%	42,2%	
	Queria aprender a tocar um instrumento	16,7%	20,0%				
	Já sabia que queria ser músico	16,7%		14,8%	13,3%	11,1%	100,0%
F/A	Influência de família	33,3%	22,5%	22,6%	27,4%	24,4%	
ESC	A escola oferecia o curso	16,7%					

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

3.2. Natureza e missão dos cursos do ensino especializado de música e dos cursos profissionais de música (Fase 6)

Enquanto ficou claro que, na perspetiva dos diretores, a maioria dos alunos ingressa nos cursos profissionais de música para seguir um curso de música e prosseguir os estudos nesta área no Ensino Superior (com as devidas exceções salvaguardadas), parece haver diferentes perspetivas relativamente à missão dos cursos artísticos especializados de música. Foram mencionados os seguintes objetivos: formar músicos (E_D_EAE_Publ), proporcionar uma formação plena - "construir o ser humano, levando-o ao sucesso educativo, a uma plena integração social e à concretização dos seus sonhos" (E_PCE_AGRUP_Publ) – formar bons alunos (E_D_EAE_Priv), permitir a aquisição de competências na área da música e promover a participação ativa dos alunos em eventos culturais (E_PCE_NAgrup_Publ). Esta ambiguidade está também bem documentada na literatura (e.g., Folhadela et al., 1998, p. 29; Sousa, 2003b, p. 24; Fernandes et al., 2007, p. 44; Feliciano, 2008, p. 6; Pacheco, 2013, p. 365; M. H. Vieira, 2014a, p. 62; Moreira, 2017, p. 93; Pacheco & M. H. Vieira, 2019, p. 27; H. Brito, 2024, p. 347).

Ainda que não tenha sido colocada esta questão nas outras fase, foram oferecidas pequenas pistas pelos participantes que confirmam a ambiguidade da missão do ensino especializado de música: na Fase 3 alguns diretores partilharam que consideram que há uma inadequação do currículo às expectativas dos encarregados de educação, quer seja por verem a aprendizagem de música como ocupação de tempos livres (Q_Diretor_29), quer seja pelo número de horas das aulas ser superior ao esperado (Q_Diretor_67); na Fase 4 vários professores comentaram que os alunos veem a aprendizagem da música como uma atividade extracurricular (e.g., Professor_299), como uma atividade de ocupação dos tempos livres (e.g., Professor_369), ou como uma Atividade de Enriquecimento Curricular (e.g., Professor_156), não frequentando o ensino especializado com o objetivo de seguir música; um dos participantes da Fase 4 também mencionou que há uma perda de sentido relativamente ao que é o ensino especializado de música (Professor_346). Na Fase 5 salientou-se que nenhum dos ex-alunos entrou com o objetivo de seguir música e que nenhum dos encarregados de educação referiu que tinha a perspetiva que os educandos seguissem música.

É interessante referir que, quando questionados sobre o momento em que ocorre a opção vocacional pela música, os diretores das escolas da Fase 6 assinalaram maioritariamente o 9º ano (principalmente os alunos que se inscrevem no 10º ano no regime articulado ou em cursos profissionais de música), ou o Ensino Secundário. Contudo, salvaguardaram que há exceções (alguns decidem mais cedo, outros

mais tarde). Deste modo, questiona-se mais uma vez a associação entre a necessidade de escolha vocacional precoce e o acesso ao ensino especializado de música.

3.3. Processo de admissão ao ensino especializado de música (Fase 6)

Na Fase 6 também foi possível recolher alguns dados sobre o processo de admissão ao ensino especializado de música. Foi possível verificar que, nas cinco escolas, a admissão aos cursos especializados de música é predominantemente feita por ciclos, no entanto, há a possibilidade de os alunos realizarem provas a meio do ciclo. Esta possibilidade é mais complexa (mas não impossível) nos cursos profissionais de música devido à necessidade de realização de todos os módulos.

Todas as escolas realizam provas de admissão aos cursos do ensino especializado de música, no entanto, a escola do ensino especializado de música particular e cooperativa não realiza provas para a admissão ao Curso de Iniciação em Música. Na escola do ensino especializado de música pública o mesmo aluno pode ter de vir a fazer até três provas de acesso durante o seu percurso. As provas são constituídas pela entoação de canções (aprendidas, por exemplo, em conjunto antes da prova), pela repetição de motivos melódicos, e/ou pela imitação de frases rítmicas. Foi também possível constatar que estas cinco escolas fazem sessões de experimentação, ou de demonstração de instrumentos musicais antes das provas.

No caso dos cursos profissionais de música, uma das escolas realiza provas de admissão, mas as restantes efetuam uma entrevista. Na escola profissional de música, para além da entrevista, os alunos também têm algumas aulas com o professor de instrumento antes do ingresso.

3.4. Processo de atribuição dos instrumentos musicais (cruzamento dos dados das fases 2, 5 e 6)

Em relação à atribuição dos instrumentos musicais, foi possível averiguar na Fase 6 que várias escolas dão a oportunidade aos alunos de nomearem os três ou quatro instrumentos musicais preferidos no momento de ingresso, sendo que algumas permitem experimentar e/ou realizar provas a mais do que um instrumento. A escolha final é realizada a partir de vários critérios: depende do número de vagas estabelecidas pela DGEstE, das condições da escola (instrumentos que têm para emprestar) e da necessidade de preenchimento dos horários dos professores (E_PCE_AGRUP_Publ); é realizada pelo conservatório e pelos professores (E_D_EAE_Publ), ou é feita a partir da avaliação dos professores na semana em que os alunos experimentam os instrumentos (E_D_EAE_Priv). A influência dos

encarregados de educação na escolha do instrumento musical também é assinalada por alguns diretores (E_D_EAE_Publ, E_D_EAE_Priv).

Segundo os diretores da Fase 6, no caso dos cursos profissionais de música geralmente os alunos já concorrem para um instrumento musical específico. No entanto, por vezes no 7º ano também passam por *ateliers* de experimentação e têm algumas aulas para escolher o seu instrumento (E_D_PROF_Priv).

Os participantes da Fase 5 partilharam que os instrumentos musicais foram escolhidos pelos próprios ex-alunos, pelos encarregados de educação e/ou pela própria escola. Alguns dos ex-alunos tiveram a oportunidade de experimentar vários instrumentos antes da sua escolha. A Ex4 partilhou que durante os primeiros dois anos do Curso de Iniciação em Música teve a oportunidade de ter aulas de seis instrumentos (trocava a cada trimestre), antes de escolher qual gostaria de estudar.

Quando questionados se estavam a estudar os instrumentos musicais que escolheram, 82,6% dos alunos da Fase 2 responderam afirmativamente. Este aspeto pode refletir o sucesso de várias iniciativas que têm vindo a ser promovidas pelas escolas, no sentido de garantir que os alunos têm a oportunidade de experimentar os instrumentos musicais antes da sua escolha. O regime integrado reuniu uma maior percentagem de respostas negativas (17,2% dos 314 alunos). Pelo contrário, o regime integrado dos cursos profissionais e os níveis de ingresso mais avançados apresentaram uma maior percentagem de respostas positivas.

3.5. Razões para a escolha dos regimes de frequência (Fase 5)

Na Fase 5 foi possível apurar que os regimes de frequência são escolhidos por diversas razões. No caso dos participantes desta fase, a escolha do regime integrado deu-se porque era o único regime que se podia frequentar no nível de entrada. No caso do regime articulado, foi realizada esta opção porque era gratuito, porque permitia uma melhor conciliação de horários entre as duas escolas, porque tinha uma menor sobrecarga horária, ou porque outro familiar também frequentava esse regime. Quanto ao regime supletivo, foi assinalado que era o único regime que se podia frequentar no nível de entrada (naquela escola); foi apontado o desconhecimento da oferta do regime articulado; o facto de possibilitar a frequência de todas as disciplinas do ensino geral no Ensino Básico, ou de outro Curso Secundário no ensino geral.

4. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no ensino especializado de música (fases 2, 4 e 5 do estudo)

Foi recolhida informação relativa às principais razões de permanência no ensino especializado de música nas fases 2, 4, 5 e 6 do estudo, através da colaboração dos seguintes participantes: alunos da Fase 2; professores da Fase 4 (razões de permanência na época em que estudaram e razões de permanência dos atuais alunos); ex-alunos e (ex-)encarregados de educação da Fase 5 (razões de permanência dos educandos) e diretores das escolas com oferta especializada de música da Fase 6. Na Fase 2 e na Fase 4 foi apresentada uma lista com opções de resposta a esta pergunta, no entanto, também foi dada a possibilidade aos participantes de mencionarem outro motivo em resposta aberta.

Do cruzamento destes dados salientou-se, em primeiro lugar, que todas as opções de resposta foram selecionadas por, pelo menos, um aluno - Anexo 50 (p. 896). Verificou-se que, à semelhança das razões de ingresso, as razões gerais mais selecionadas neste contexto foram as **razões individuais** (nomeadamente o facto de quererem estudar música, aprender um instrumento, quererem seguir música, ou divertirem-se a fazer música) e a **influência de família ou amigos** (sendo a influência de família preponderante também neste contexto, em comparação com a influência de amigos).

A influência de família foi bastante referida na Fase 5 pelos ex-alunos e (ex-) encarregados de educação como razão de permanência, quer seja em modo de incentivo, quer em forma de obrigação (teriam que terminar o 5º grau). Foi também indicado o gosto pelo instrumento musical, pela disciplina de Orquestra e a boa integração na escola. Na Fase 6, para além do gosto pela música, por querer aprender música e um instrumento musical e o gosto pela escola, salientou-se também o gosto por tocar em conjunto, a ligação dos alunos com os colegas, o facto de se sentirem apoiados pelos professores, o acompanhamento individualizado dos alunos, a classificação da escola nos *rankings* e o grau de satisfação dos alunos com a escola como razões de permanência.

Apenas houve uma das possibilidades de resposta que não foi selecionada pelos participantes da Fase 4 como razão principal de permanência: "Gostava do repertório que estudava na escola de música". As possibilidades de resposta "Oferecia o curso", "A escola oferecia o regime supletivo" e "A minha escola tinha um acordo com a escola de música" não foram escolhidas pelos participantes da Fase 4, quando se referiram às razões de permanência enquanto alunos. As opções "O curso era exigente" e "Esta área ainda tinha algum emprego" não foram escolhidas pelos participantes da Fase 4 quando se aludiam aos motivos de permanência dos seus alunos.

4.1. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no ensino especializado de música por natureza da escola, por regimes de frequência, por nível e por década (fases 2 e 4 do estudo)

Na Tabela 145 (p. 590) é possível consultar a percentagem de participantes das fases 2 e 4 que selecionaram a principal razão geral de permanência. Por sua vez, na Tabela 146 (p. 592) é possível consultar os três exemplos de razões que foram mais selecionados pelos participantes das duas fases. Em ambas as tabelas, os dados estão organizados por natureza da escola, por regime de frequência, por nível de entrada na escola de música e por década de frequência.

Na Tabela 145 (p. 590) podemos observar que as "razões individuais" foram as mais selecionadas em todas as variáveis. A influência de família ou amigos foi a segunda razão geral mais escolhida à exceção da Fase 4 (razões de permanência dos alunos dos participantes no ensino especializado de música), na qual as razões escolares se sobrepuseram às razões familiares, exceto no regime supletivo e no 1º ciclo. Destaca-se que no regime integrado dos cursos profissionais parece haver uma menor influência de família na permanência dos alunos.

Observando a Tabela 146 (p. 592) podemos verificar que quatro das cinco razões de permanência mais escolhidas são comuns às razões de ingresso mais selecionadas: "**Queria estudar música**"; "**Queria aprender a tocar um instrumento**"; "**Já sabia que queria ser músico**"; "**Influência de família**". A estas acrescenta-se "**A música divertia-me**". Na Fase 2 e na Fase 4, a razão de permanência mais mencionada foi "Queria estudar música". Quanto às razões de permanência no ensino especializado de música por natureza de escola, verifica-se que, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas, os dados são coerentes com a apresentação geral dos resultados.

Analisando os dados por regimes de frequência, é possível verificar que, em algumas variáveis, há razões de permanência que se sobrepõe à vontade de estudar música. No regime integrado dos cursos profissionais sobressai "Já sabia que queria ser músico" (na Fase 2 e na Fase 4, nos dados relativos à época em que os participantes eram alunos), assim como no regime articulado (na Fase 4, nos dados relativos à época em que os participantes eram alunos). Na Fase 2, no regime supletivo preponderou "A música divertia-me", enquanto no regime integrado da Fase 4 (nos dados relativos ao presente) foi mais mencionada **"A escola oferecia o regime integrado**" enquanto razão de permanência.

Verifica-se que "Queria estudar música" foi uma razão bastante selecionada em todos os níveis, apesar de "Já sabia que queria ser músico" ter um grande peso no Ensino Secundário, "A música divertia-me" no 1º ciclo e no 3º ciclo (segundo os alunos) e a "Influência da família" no 1º ciclo (segundo os professores).

Para além dos tópicos mais mencionados, foi possível verificar que outros obtiveram algum destaque em alguns dos regimes de frequência e níveis: "**A escola era muito boa**" (no regime integrado dos cursos profissionais, na Fase 4, nos dados relativos ao passado); "**Sinto-me integrado**" (no 1ºciclo, na Fase 2); "**Queria ter uma boa formação**" (no 3º ciclo, na Fase 2; no Ensino Secundário, na Fase 4, nos dados relativos ao presente); "**Tenho um bom desempenho**" (no 1º ciclo, na Fase 2); "**A escola oferece regime articulado**" (no regime articulado e no 2º e no 3º ciclo, na Fase 4, nos dados relativos ao presente), o que corrobora a importância deste regime na permanência dos alunos. De facto, este tinha sido um dos objetivos da sua criação: através do Decreto-Lei n.º 310/83 criou-se um plano de estudos que integra as componentes de formação especializada e a componente de formação geral "por forma a conseguir uma carga horária equilibrada e mesmo progressivamente aliviada" (Preâmbulo). Os dados do "passado" e do "presente" sugerem que os regimes de frequência têm vindo a obter um papel cada vez mais relevante no ingresso e na permanência dos alunos.

Tabela 145 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no EAE de música (razões gerais) - fases 2 e 4 do estudo[401]

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (TOTAL)	FASE 2 (razões de permanência dos alunos participantes na atual escola especializada de música)	FASE 4 PASSADO (razões de permanência dos participantes no ensino especializado de música no tempo em que estudaram)	FASE 4 PRESENTE (razões de permanência dos alunos dos participantes no ensino especializado de música atualmente)
	N=1006	MÉDIA[402] 1° C - N=78 2° C - N=224 3° C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1° C - N=188 2° C - N=276 3° C - N=298 E.SEC. - N=185
RAZÕES INDIVIDUAIS	66,2%	84,4%	67,7%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	13,6%	12,4%	13,6%
RAZÕES ESCOLARES	5,9%	2,0%	13,7%
RAZÕES POLÍTICAS	1,3%	1,1%	4,7%

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR NATUREZA DE ESCOLA)	FASE 2		FASE 4 PASSADO		FASE 4 PRESENTE	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
	N=671	N=335	MÉDIA 1° C - N=22 2° C - N=77 3° C - N=91 E.SEC. - N=105	MÉDIA 1° C - N=55 2° C - N=144 3° C - N=187 E.SEC. - N=184	MÉDIA 1° C - N=79 2° C - N=87 3° C - N=91 E.SEC. - N=63	MÉDIA 1° C - N=82 2° C - N=189 3° C - N=207 E.SEC. - N=122
RAZÕES INDIVIDUAIS	68,7%	61,2%	81,4%	85,5%	65,1%	69,7%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	13,1%	14,6%	13,4%	12,2%	15,5%	12,3%
RAZÕES ESCOLARES	6,0%	5,7%	2,9%	1,6%	15,8%	12,4%
RAZÕES POLÍTICAS	1,6%	0,6%	2,0%	0,7%	3,6%	5,0%

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR REGIME DE FREQUÊNCIA)	FASE 2				FASE 4 PASSADO				FASE 4 PRESENTE			
	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=314	N=104	N=298	N=290	MÉDIA 1° C - N=14 2° C - N=30 3° C - N=28 E.SEC. - N=29	MÉDIA 3° C - N=32 E.SEC. - N=53	MÉDIA 1° C - N=6 2° C - N=65 3° C - N=67 E.SEC. - N=48	MÉDIA 1° C - N=48 2° C - N=123 3° C - N=149 E.SEC. - N=156	MÉDIA 1° C - N=22 2° C - N=35 3° C - N=38 E.SEC. - N=22	MÉDIA 3° C - N=10 E.SEC. - N=38	MÉDIA 1° C - N=47 2° C - N=215 3° C - N=230 E.SEC. - N=51	MÉDIA 1° C - N=110 2° C - N=26 3° C - N=20 E.SEC. - N=74
RAZÕES INDIVIDUAIS	64,3%	68,3%	62,4%	71,4%	82,6%	88,1%	78,2%	86,7%	53,9%	98,7%	64,8%	82,2%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	14,0%	2,9%	20,5%	10,0%	7,9%	2,5%	19,3%	12,3%	15,6%		12,2%	14,4%
RAZÕES ESCOLARES	10,2%	1,9%	4,7%	3,8%	5,1%	7,5%	1,9%	0,7%	25,4%	1,3%	17,1%	2,3%
RAZÕES POLÍTICAS	1,0%	1,9%	1,7%	1,0%	4,3%	1,9%	0,5%	0,3%	5,0%		5,7%	0,7%

[401] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário.

[402] Foi solicitado aos participantes para indicarem a taxa de abandono de cada um dos níveis. De seguida, foi calculada a taxa de abandono por ciclo, e por fim, foi realizada a média.

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR NÍVEL)	FASE 2				FASE 4							
					PASSADO				PRESENTE			
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
	N=166	N=339	N=273	N=228	N=78	N=224	N=281	N=292	N=188	N=276	N=298	N=185
RAZÕES INDIVIDUAIS	56,0%	69,9%	63,0%	71,9%	69,2%	83,0%	89,7%	95,5%	53,2%	60,9%	65,4%	91,4%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	12,7%	15,3%	20,1%	3,9%	29,5%	12,5%	6,8%	1,0%	32,4%	11,6%	9,7%	0,5%
RAZÕES ESCOLARES	3,6%	5,9%	8,4%	4,4%		3,1%	3,2%	1,7%	10,1%	18,5%	19,1%	7,0%
RAZÕES POLÍTICAS	0,6%	0,3%	1,8%	2,6%	1,3%	0,9%	0,4%	1,7%	3,2%	8,7%	5,7%	1,1%

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR DÉCADA)	FASE 4					
	PASSADO					
	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
	MÉDIA 1º C - N=2 2º C - N=6 3º C - N=6 E.SEC. - N=6	MÉDIA 1º C - N=11 2º C - N=29 3º C - N=36 E.SEC. - N=39	MÉDIA 1º C - N=24 2º C - N=74 3º C - N=96 E.SEC. - N=106	MÉDIA 1º C - N=27 2º C - N=82 3º C - N=102 E.SEC. - N=98	MÉDIA 1º C - N=14 2º C - N=33 3º C - N=40 E.SEC. - N=42	MÉDIA 3º C - N=1 E.SEC. - N=1
RAZÕES INDIVIDUAIS	95,8%	86,1%	82,4%	86,0%	82,3%	100,0%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	4,2%	10,1%	13,9%	11,8%	13,6%	
RAZÕES ESCOLARES		1,6%	1,5%	2,2%	3,5%	
RAZÕES POLÍTICAS		2,3%	1,9%		0,6%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Tabela 146 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no EAE de música (apresentação dos valores dos três exemplos de razões mais escolhidos por variável) - fases 2 e 4 do estudo[403]

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (TOTAL)		FASE 2 (razões de permanência dos alunos participantes na atual escola de música)	FASE 4	
			PASSADO (razões de permanência dos participantes no ensino especializado de música no tempo em que estudaram)	PRESENTE (razões de permanência dos alunos dos participantes no ensino especializado de música atualmente)
		N=1006	MÉDIA	MÉDIA
IND	Queria estudar música	15,9%	37,1%	23,0%
	Queria aprender a tocar um instrumento			20,4%
	Já sabia que queria ser músico	13,3%	21,1%	
	A música divertia-me	14,8%		
F/A	Influência de família		10,3%	11,1%

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR NATUREZA DE ESCOLA)		FASE 2		FASE 4			
				PASSADO		PRESENTE	
		PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
		N=671	N=335	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA
IND	Queria estudar música	16,2%	15,2%	36,1%	37,8%	23,2%	22,9%
	Queria aprender a tocar um instrumento					19,7%	21,0%
	Já sabia que queria ser músico(s)	14,0%	11,9%	20,3%	20,9%		
	A música divertia-me	15,8%	12,8%				
F/A	Influência de família			10,8%	10,2%	13,4%	9,6%

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR REGIME DE FREQUÊNCIA)		FASE 2				FASE 4							
						PASSADO				PRESENTE			
		INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL
		N=314	N=104	N=298	N=290	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA*	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA
IND	Queria estudar música	15,6%	13,5%	15,4%	17,6%	50,6%	30,1%	26,4%	39,4%	17,6%	47,4%	19,6%	31,6%
	Queria aprender a tocar um instrumento								12,1%			19,6%	24,1%
	Já sabia que queria ser músico	14,0%	39,4%	9,4%		12,9%	46,8%	26,6%	18,1%	13,8%	23,4%	11,2%	
	Queria ter uma boa formação		5,8%		10,0%						12,6%		16,3%
	A música divertia-me	13,4%		14,4%	20,3%								
F/A	Influência de família					7,0%		16,7%		13,6%			
ESC	A escola era muito boa						6,6%						
	A escola oferece o regime integrado									18,6%			
	A escola oferece o regime articulado											12,5%	

[403] Na Tabela: IND – Razões individuais; F/A – Influência de família ou amigos; ESC – Razões escolares; POL – Razões políticas; PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário; MÉDIA - Ver na tabela anterior o número de respostas a partir do qual foi calculada a média.

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR NÍVEL)		FASE 2				FASE 4							
						PASSADO				PRESENTE			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
		N=166	N=339	N=273	N=228	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA
IND	Queria estudar música	15,1%	19,2%	13,2%	14,9%	25,6%	41,1%	45,6%	36,3%	11,7%	18,1%	24,5%	37,8%
	Queria aprender a tocar um instrumento	6,6%	10,3%			11,5%	12,5%	10,7%		26,1%	31,2%	18,8%	
	Já sabia que queria ser músico				29,4%		9,8%	18,9%	46,9%				25,9%
	Queria ter uma boa formação			9,5%					3,1%				13,0%
	A música divertia-me	15,1%	17,1%	14,7%	11,4%	14,1%							
	Tenho um bom desempenho	6,6%											
	Sinto-me integrado(a)	5,4%											
F/A	Influência de família					25,6%	9,8%			30,3%			
ESC	A escola oferece regime articulado										11,6%	11,1%	

RAZÕES DE PERMANÊNCIA NO EAE DE MÚSICA (POR DÉCADA)		FASE 4					
		PASSADO					
		1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
		MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA
IND	Queria estudar música	50,0%	40,3%	37,8%	37,0%	33,3%	
	Queria aprender a tocar um instrumento	12,5%	12,8%				
	Já sabia que queria ser músico(s)		13,3%	20,9%	23,2%	24,5%	100,0%
	Tinha um bom desempenho	20,8%					
F/A	Influência de família			12,2%	10,2%	10,4%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

4.2. Grau de satisfação dos alunos e ex-alunos relativamente à frequência do ensino especializado de música (cruzamento dos dados das fases 2, 5 e 6 do estudo)

Na Fase 2 do estudo foi possível constatar que mais de metade dos alunos indicou ter uma relação positiva com o instrumento que tocavam[404], com o repertório, com a *performance* em audições, com a direção da escola de música, com os funcionários, colegas e professores, com o edifício/instalações da escola, com os horários, com o ambiente da escola, com o seu desempenho, com as condições para estudar, com a carga horária e com o grau de exigência da escola. Quanto às percentagens de respostas negativas, destacou-se a relação dos alunos com: a carga horária do curso (36,5%), havendo mais de 50% dos alunos dos cursos profissionais insatisfeitos com este ponto; com os horários da escola (34,4%); com o edifício/instalações da escola (19,9%), havendo uma maior percentagem de alunos insatisfeitos nas escolas públicas e no regime integrado dos cursos profissionais; com a *performance* em audições/concertos (17,5%), havendo uma maior percentagem de alunos insatisfeitos nas escolas públicas e nos regimes integrado, articulado e supletivo em comparação com o regime integrado dos cursos profissionais; com as condições para estudar na escola (16,2%), havendo uma maior percentagem de alunos insatisfeitos nas escolas públicas; com o grau de exigência do curso (15,2%) e com o ambiente da escola (11,7%), salientando-se a insatisfação dos alunos dos cursos profissionais. Houve uma maior percentagem de alunos a indicar ter uma relação negativa com a direção da escola nas escolas privadas e no regime integrado dos cursos profissionais, em comparação com os restantes regimes. Foi interessante verificar que, associada à subida dos níveis, foi observada uma tendência para a redução dos alunos insatisfeitos com o instrumento e com o repertório estudado na escola e uma subida da percentagem de alunos insatisfeitos com a carga horária, com o horário e com o ambiente da escola de música. A insatisfação com as apresentações em audições e concertos e a insatisfação com o próprio desempenho cresceu apenas até ao 9º ano.

Na Fase 5, no que diz respeito ao ambiente das escolas de música foi destacada a segurança (Ex1), o contacto próximo entre professores e alunos (Ex4), o contacto com a música (Ex3, Ex-Enc_de_ExA), a competitividade (Ex5 e Ex6), a exigência (Ex6, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH) e a formalidade da aprendizagem da música (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH). No que respeita à relação com os professores foram descritas experiências com bons professores (Ex1, Ex2, Ex3, Ex5, Ex6, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExI_ExJ, Ex-Enc_de_ExL), e experiências negativas, como o contacto

[404] Inclui alunos de Canto.

com professores com carácter "mais ríspido" (Ex-Enc_de_ExE), ou exigentes (Ex2, Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH). Da mesma forma, o contacto com os colegas foi relatado, em geral, de uma forma positiva. As exceções foram a referência ao desconforto de pertencer a uma classe de instrumento (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH), ou de estar numa turma de Formação Musical com alunos muito mais novos (Ex3) e dos desafios encontrados pela ExD na relação com os colegas. Quanto aos regimes de frequência destacou-se a gratuitidade do regime articulado (Ex5, Ex6, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD, Ex-Enc_de_ExI_ExJ) e a facilitação dos horários deste regime (Ex6) e do regime integrado. Foi referida a interligação entre várias disciplinas proporcionada pelo regime integrado (Ex-Enc_de_ExF_ExG_ExH). Em relação ao regime supletivo mencionou-se, por um lado, o facto de ser pago (Ex6) e dos horários serem dispersos (Ex3), enquanto desvantagem, e, por outro lado, o facto de, no Ensino Secundário, permitir que os alunos escolham outras áreas no Ensino Superior (Ex6, Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD e Ex-Enc_de_ExI_ExJ).

Na Fase 6, apesar de não se ter colocado nenhuma pergunta específica sobre o grau de satisfação dos alunos com a escola de música, foi mencionado que os alunos se sentem apoiados, que vão muitas vezes para o conservatório, mesmo quando não têm aulas (E_D_EAE_Publ), que têm uma boa relação com os colegas (E_D_EAE_Publ) e com os professores (E_PCE_NAgrup_Publ), que se sentem satisfeitos com a escola (E_D_EAE_Priv), ou que a escola é uma família (E_D_PROF_Priv).

Na Fase 2 foi possível averiguar que as disciplinas que foram avaliadas positivamente por uma maior percentagem de alunos foram Composição (100%) e Canto Gregoriano (100%); no entanto, eram apenas frequentadas por dois e três alunos, respetivamente. Salienta-se que 91,6% dos alunos avaliaram positivamente a sua relação com as aulas de Instrumento (incluindo Canto, Iniciação à Prática Vocal, Prática Vocal e Técnica Vocal), valor significativo, tendo em conta que a relação dos alunos com esta disciplina foi avaliada por 1004 participantes. Podemos também observar que a maioria dos alunos que frequentava alguma Orquestra e/ou Música de Câmara, avaliou positivamente a sua experiência nestas disciplinas. Também nas entrevistas da Fase 5 se destacou a disciplina de Instrumento como sendo a preferida da maioria dos alunos.

Pelo contrário, as disciplinas avaliadas negativamente por uma maior percentagem de alunos da Fase 2 do estudo foram Estúdio de Ópera (21,1% - N=19), História da Cultura e das Artes (18,0% - N=228), Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical (15,8% - N=228), Iniciação ou Formação Musical (15,3% - N=902) e Coro (12% - N=902). Nas entrevistas da Fase 5 a disciplina de Formação Musical foi a disciplina que mais alunos referiram gostar menos. Na Fase 2 o desgosto pela Formação

Musical esteve mais presente no ensino privado, no 6º ano e no 9º ano, enquanto o desgosto pelo Coro salientou-se no 6º, 9º e 12º anos.

Em relação aos sentimentos experienciados pelos alunos da Fase 2, todas as expressões positivas (feliz, apoiado pelos professores, integrado, realizado e livre nas minhas escolhas) foram selecionadas por mais de metade dos participantes (aspeto que se verificou nas duas naturezas de escolas, em todos os regimes de frequência e em todos os níveis). Pelo contrário, cerca de um quinto dos alunos referiram sentir-se condicionados nas suas escolhas (22,6%) e frustrados (18,8%), sendo estes os sentimentos negativos mais selecionados pelos alunos correspondentes aos vários parâmetros analisados.

4.3. Intenção de permanência (Fase 2)

Na Fase 2 foi possível apurar que cerca de um quinto dos alunos indicou querer continuar a estudar música até ao 5º grau/9º ano, outro quinto até ao 8º grau/12º ano e um quarto até ao Ensino Superior. Ressalva-se que cerca de um quinto dos alunos também indicou ainda não saber responder a esta pergunta. Na análise dos dados por regime de frequência dos alunos salientou-se que 78,8% dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais pretendia candidatar-se ao Ensino Superior.

4.4. Apoio familiar (cruzamento dos dados das fases 2 e 5)

Na Fase 2 do estudo foi possível averiguar que 96,2% dos alunos participantes tinha um instrumento musical em casa para estudar, condição essencial para a aprendizagem. Na Fase 5 na maioria dos casos não foi reportada qualquer dificuldade relativa às condições de estudo em casa, nem qualquer dificuldade de acesso à escola. Apenas o Ex3 indicou que tinha dificuldade em estudar de forma autónoma e em deslocar-se até à escola. Ao nível do apoio familiar, foi destacada a importância da presença dos encarregados de educação nos momentos de *performance* dos alunos, aspeto salientado também pela literatura (Mcpherson, 2009, p. 7).

5. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no ensino especializado de música (fases 2, 3, 4, 5 e 6 do estudo)

Foi recolhida informação relativa às principais razões de permanência no ensino especializado de música nas fases 2, 3, 4, 5 e 6 do estudo.

Na Fase 2 (aplicação presencial de inquéritos por questionário a alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e alunos finalistas do Ensino Secundário de 16 escolas especializadas de música) foi

solicitado aos alunos participantes que indicassem se já tinham pensado em desistir em anos anteriores e, em caso afirmativo, porquê. Da mesma forma, perguntou-se se, no momento do preenchimento dos inquéritos por questionário queriam desistir da escola de música e porquê. Em ambas as perguntas os participantes do 3º ciclo e do Ensino Secundário tinham acesso a uma lista pré-definida de possibilidades de resposta (podendo acrescentar outras razões, se necessário), enquanto os alunos do 4º e do 6º ano responderam à pergunta em formato aberto. Na Fase 3 (levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 - aplicação de inquéritos por questionário *online* às direções das escolas com oferta especializada de música) foi solicitado aos diretores que indicassem, numa pergunta aberta, a principal causa de abandono por nível (ciclo). Na Fase 4 (aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música) foi solicitado aos participantes que indicassem a causa de abandono na época em que estudaram no ensino especializado de música (razão geral) e a causa de abandono dos seus alunos (razão geral e exemplos de razões). No entanto, na pergunta aberta final, alguns professores acrescentaram outras causas de abandono. Na Fase 5 do estudo (realização de seis entrevistas individuais a ex-alunos do ensino especializado de música e de seis entrevistas individuais a ex-encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música presencialmente ou via Zoom) os participantes das entrevistas (ex-alunos e ex-encarregados de educação) foram questionados sobre as razões que levaram ao abandono do ensino especializado de música e as razões que levaram alguns dos seus colegas ao abandono. Na Fase 6 (realização de cinco entrevistas individuais a diretores de escolas com oferta especializada de música) foi solicitado aos participantes que mencionassem quais consideravam ser as razões principais de abandono na sua escola ou agrupamento, nos cursos do ensino especializado de música e/ou nos cursos profissionais de música.

À semelhança das razões de ingresso e de permanência, as razões gerais mais selecionadas como razões de abandono foram as **razões individuais** (como, por exemplo, não querer estudar música, não querer seguir música, não ter um bom desempenho, não lhes agradar a vida que levam a frequentar o curso, não gostar do instrumento, terem dificuldade em conciliar várias atividades, ficarem muito nervosos antes das audições ou concertos, falta de interesse e cansaço) - Anexo 51 (p. 898).

Na Fase 5 foi possível constatar que vários ex-alunos desistiram por mais do que uma razão. Foram apontadas razões políticas (a sobrecarga horária), razões escolares (os horários dispersos, a exigência, a formalidade da aprendizagem, os problemas de relacionamento com professores, a falta de desafio na aprendizagem), a influência de família ou amigos (a falta de uma rede de apoio familiar e a relação com os pares) e razões individuais (a dificuldade de conciliação dos horários com outras atividades e com o

ensino geral, a opção vocacional, o sentimento de frustração e de insucesso, o desinteresse pela música, a falta de gosto pelo instrumento musical) que levaram ao abandono escolar.

Na Fase 6, os diretores também apontaram razões políticas (a sobrecarga horária, o facto dos alunos não poderem continuar só com a disciplina de Instrumento, a quantidade de disciplinas no regime supletivo), razões escolares (a influência dos professores do ensino geral, o grau de exigência, o facto de não gostarem de algumas disciplinas), a influência de família ou amigos (a influência de família, o custo do regime supletivo, as mudanças de residência, a emigração, situações de *bullying* e a influência dos pares) e individuais (não gostarem de estudar música, a opção vocacional por outras áreas de estudo, a dificuldade de conciliação do ensino especializado de música com o ensino geral, o interesse por outras atividades, o facto de estudar música requerer persistência, motivação, muito trabalho e dedicação; a necessidade de obter classificações altas para ingressar em determinados cursos; o facto dos alunos por vezes ainda não saberem muito bem o que querem fazer).

As opções de resposta que não foram selecionadas pelos participantes das fases 2 e 4, quando questionados sobre as razões de abandono no ensino especializado de música, foram "Não têm silêncio em casa" e "O curso é pouco exigente". Na Fase 2, no que respeita aos motivos que poderiam ter levado os participantes a desistir no passado e no momento da aplicação dos inquéritos por questionário, não foram selecionadas pelos participantes as seguintes opções: "Não têm espaço para estudar", "A escola não oferece regime integrado", "A escola não oferece regime articulado" e "A escola não oferece regime supletivo". Na Fase 2, os alunos também não selecionaram "Não tenho um instrumento em casa" como causa para quererem abandonar a escola do ensino especializado de música no momento do preenchimento do inquérito por questionário. Na Fase 4 não foram selecionadas as seguintes opções: "A escola não era muito boa"; "A escola não oferece o curso que querem" "Influência de professores" e "Não há uma boa rede de transportes para a escola".

5.1. Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no ensino especializado de música por natureza da escola, por regimes de frequência, por nível em que desistiram ou quiseram desistir e por década (fases 2, 3 e 4 do estudo)

Na Tabela 147 (p. 603) é possível consultar que razões gerais de abandono foram mencionadas nas fases 2, 3 e 4. Por sua vez, na Tabela 148 (p. 605) é possível observar as três categorias específicas que foram mais selecionadas pelos participantes das três fases. Em ambas as tabelas, os dados estão

organizados por natureza da escola, por regime de frequência e por nível em que os alunos desistiram (ou quiseram desistir) do ensino especializado de música.

Na Tabela 147 (p. 603) podemos constatar que as razões individuais foram as mais selecionadas em quase todas as variáveis à exceção das escolas públicas, na Fase 3, nas quais predominaram as razões políticas. Os resultados foram mistos no que respeita às razões gerais que ficaram em segundo e terceiro lugar.

No que diz respeito aos exemplos de razões de abandono apresentados na Tabela 148 (p. 605), predominaram nas fases 2 e/ou 4 as razões "**Queria seguir outra área**" (opção mais escolhida pelos alunos da Fase 2 para indicar as razões pelas quais pensavam em desistir da escola no momento de aplicação do inquérito por questionário e pelos professores da Fase 4 para definir o principal motivo de abandono dos seus alunos); "**Não tinha um bom desempenho**" (opção mais escolhida pelos alunos como razão para terem pensado em desistir da escola de música em anos anteriores), "**Não queria estudar música**" (fases 2 e 4); "**Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso**" (Fase 2, nas razões que poderiam ter levado ao abandono em anos anteriores). Na perspetiva dos diretores da Fase 3, as três razões mais importantes que levam ao abandono escolar são "O: **Frequência de outras atividades**", "O: **Falta de interesse**" dos alunos e "**Mudança de morada/residência**". É interessante também constatar que, até certo ponto, alguns destes motivos poderão ser controláveis, como não ter um bom desempenho, ou os alunos não estarem satisfeitos com a vida que levam ao frequentar o curso de música. Seria importante futuras investigações poderem aprofundar as razões do menor desempenho (se está relacionado com questões pedagógicas, com estratégias de estudo, entre outras), assim como recolher mais detalhes sobre o que leva à insatisfação dos alunos com a vida que levam a frequentar o curso de música.

Comparando estas razões com outros estudos realizados anteriormente, salienta-se que no estudo de Sousa (2003) foi dada uma grande ênfase ao desfasamento entre as expectativas dos alunos (que queriam estudar música com passatempo) e os objetivos do curso. Talvez este aspeto esteja associado às respostas dos alunos que mencionaram não querer estudar música. No estudo de C. Gonçalves et al. (2018) as três razões mais assinaladas pelos alunos como motivos de abandono foram "incompatibilidade entre horários/com outros compromissos", a "falta de tempo para [se] dedicar[em] ao estudo da música" e o "desinteresse pela Formação Musical" (p. 107). Na perspetiva dos professores participantes os motivos de abandono mais frequentes estão relacionados com o "fraco investimento pessoal no estudo da música", a "fraca motivação para o estudo do instrumento", as "estratégias

familiares desfavoráveis à aprendizagem do instrumento" e as "incompatibilidades de horários (p. 108). Estes fatores também foram apontados por este estudo, apesar de apenas a incompatibilidade com outros compromissos (possivelmente associada à frequência de outras atividades extracurriculares) se apresentar como um dos motivos principais.

Analisando os dados por natureza de escola surgiram outras opções de resposta relevantes: "**Não me sentia integrado**" (com particular destaque nos alunos do ensino privado – Fase 2); "**Falta de motivação**" (a segunda razão apontada pelos diretores das escolas privadas da Fase 3); "**Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música**" (o terceiro motivo pelo qual os alunos do ensino privado queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos por questionário – Fase 2); "**Excesso de carga horária**" (terceira razão apontada pelos professores da Fase 4 das escolas públicas; pelos alunos do ensino público da Fase 2 queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos por questionário; uma das principais razões apontadas pelos diretores das escolas públicas), "**Mudança de estabelecimento de ensino**", "**Incompatibilidade de horário**" (duas das principais razões apontadas pelos diretores das escolas públicas da Fase 3); "O: **Dificuldade em conciliar os dois estudos**" e "O: "**Não frequentam o instrumento desejado por falta de vaga**" (terceira razão apontada pelos diretores das escolas públicas).

Analisando os dados organizados por regime de frequência, observa-se que os alunos da Fase 2 referiram que, no passado, o facto de não terem um bom desempenho (regime integrado e articulado) e de não lhes agradar a vida que estavam a levar a frequentar este curso (regime integrado dos cursos profissionais e regime supletivo) foram as razões principais para pensarem em desistir. No entanto, atualmente, as razões principais que os levam a pensar tomar essa decisão são não querer estudar música (regime articulado), a vontade de seguir outra área (regime integrado e supletivo), ou o desempenho insuficiente (regime integrado dos cursos profissionais). Segundo a perceção dos professores, os alunos desistem principalmente por não quererem estudar música (regime integrado), por quererem seguir outra área (regime integrado dos cursos profissionais e regime articulado) ou pelo excesso da carga horária (regime supletivo). "**Consideram que estudar música não é importante para a formação deles**" também foi uma opção de resposta que se destacou no regime supletivo na Fase 4 e **"Não havia vagas para estudar a área da música que queria"** esteve entre as três respostas mais mencionadas pelos alunos do regime supletivo para justificar razões que poderiam ter levado ao abandono no passado. Outros exemplos de razões que ainda não foram mencionados e que se encontram entre os três mais referidos em alguns regimes na Fase 2 (alunos que queriam desistir no momento de aplicação do

inquérito por questionário) foram: "O: **Grau de dificuldade elevado**" (regime articulado), "O: **Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos**" (regime integrado); "**A escola não oferece o curso de música que eu quero**" (regime integrado dos cursos profissionais); "O: **Não gosto de algumas disciplinas**" (regime supletivo); "**Não gostava do(s) professor(es)**" (regime supletivo); "**A escola de música fica longe de casa**" (regime integrado dos cursos profissionais) e "**Acho que esta área não tem emprego**" (regime integrado dos cursos profissionais).

Observando os dados por níveis, podemos verificar que, quando questionados sobre os motivos que os levaram a pensar desistir em anos anteriores (Fase 2), os alunos indicaram maioritariamente que queriam desistir porque não tinham um bom desempenho (aspeto particularmente relevante para os alunos que quiseram desistir 1º ciclo e no 2º ciclo) e porque não lhes agradava a vida que estavam a levar a frequentar o curso de música (esta razão destacou-se nos alunos que quiseram desistir no 3º ciclo e no Ensino Secundário). No momento de aplicação dos inquéritos, os alunos que queriam desistir justificaram-no maioritariamente pelo facto de não quererem estudar música (alunos do 1º ciclo), pelo grau de dificuldade elevado (alunos do 2º ciclo), ou porque queriam seguir outra área (alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário). Estes dados são coerentes com a perceção dos professores, exposta na Fase 4, à exceção do 2º ciclo – segundo os professores, a razão principal pela qual os alunos desistem é o facto de não quererem estudar música. Segundo a perceção dos diretores (Fase 3), os alunos do 1º ciclo e do 3º ciclo desistem maioritariamente porque frequentam outras atividades. Apesar desta razão também ser apontada no 2º ciclo, de acordo com os diretores, neste nível predomina o facto de não terem bom desempenho como causa de abandono. Para os participantes da Fase 3, os alunos do Ensino Secundário desistem principalmente porque querem seguir outra área ou porque têm dificuldade em conciliar os dois estudos.

Outros exemplos de razões que ainda não foram referidos e que se encontram entre os três mais mencionados em alguns níveis foram: "**A música não me divertia**" (3º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao passado; 2º ciclo, na Fase 4); "**Não gosto do instrumento**" (2º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao presente); "**Fatores psicológicos**" (1º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao passado; no 2º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao presente); "O**: Cansaço**" (1º ciclo e no 2º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao presente); "Não me sentia integrado(a)" (Ensino Secundário, na Fase 2, nos dados relativos ao passado); "O: **Dificuldade dos pais para levar os alunos à escola**" (1º ciclo, na Fase 3); "O: **Fragilidade financeira**" (1º ciclo e Ensino Secundário, Fase 3); "**Não queria mudar de turma**" (2º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao presente); "Não gosto de algumas

disciplinas" (1º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao presente); "Não gostava do(s) professor(es)" (2º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao passado e presente); "O: Mudança de estabelecimento de ensino" (3º ciclo e Ensino Secundário, na Fase 3); "O: Incompatibilidade de horário" (1º ciclo e Ensino Secundário, na Fase 3); "Excesso de carga horária" (1º ciclo e 2º ciclo, na Fase 2, nos dados relativos ao presente; Ensino Secundário na Fase 3; 3º ciclo e Ensino Secundário, na Fase 4); "Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria" (Ensino Secundário, na Fase 2, nos dados relativos ao passado).

Tabela 147 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no EAE de música (razões gerais) - fases 2, 3 e 4 do estudo [405]

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (TOTAL)	FASE 2		FASE 3	FASE 4	
	PASSADO (razões que poderiam ter levado à desistência dos alunos em anos anteriores)	PRESENTE (razões pelas quais os alunos queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos por questionário)	Perceção dos diretores sobre as razões de abandono nas suas escolas (indicaram mais do que uma razão)	PASSADO (razões de abandono de colegas, na época em que estudaram)	PRESENTE (abandono dos alunos dos participantes)
	N=431	N=183	N=63	MÉDIA 1º C - N=78 2º C - N=224 3º C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1º C - N=188 2º C - N=276 3º C - N=298 E.SEC. - N=185
RAZÕES INDIVIDUAIS	60,3%	63,4%	77,8%	50,4%	64,7%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	3,2%	2,7%	42,9%	15,0%	10,1%
RAZÕES ESCOLARES	11,8%	10,9%	20,6%	5,2%	7,2%
RAZÕES POLÍTICAS	8,6%	7,7%	25,4%	2,0%	13,2%

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (POR NATUREZA DE ESCOLA)	FASE 2				FASE 3		FASE 4			
	PASSADO		PRESENTE				PASSADO		PRESENTE	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
	N=300	N=131	N=130	N=53	N=12	N=51	MÉDIA 1º C - N=22 2º C - N=77 3º C - N=91 E.SEC. - N=105	MÉDIA 1º C - N=54 2º C - N=144 3º C - N=187 E.SEC. - N=184	MÉDIA 1º C - N=79 2º C - N=87 3º C - N=91 E.SEC. - N=63	MÉDIA 1º C - N=109 2º C - N=189 3º C - N=207 E.SEC. - N=122
RAZÕES INDIVIDUAIS	59,7%	61,8%	64,6%	60,4%	58,3%	82,4%	51,6%	49,6%	61,0%	66,3%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	3,3%	3,1%	3,1%	1,9%	41,7%	43,1%	13,4%	15,8%	7,7%	11,5%
RAZÕES ESCOLARES	12,0%	11,5%	10,8%	11,3%	33,3%	17,6%	7,2%	4,2%	8,5%	6,6%
RAZÕES POLÍTICAS	9,3%	6,9%	9,2%	3,8%	66,7%	15,7%	1,1%	2,6%	16,8%	11,4%

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (POR REGIME DE FREQUÊNCIA)	FASE 2								FASE 4							
	PASSADO				PRESENTE				PASSADO				PRESENTE			
	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL
	N=90	N=58	N=146	N=137	N=46	N=13	N=79	N=45	MÉDIA 1º C - N=14 2º C - N=30 3º C - N=28 E.SEC. - N=29	MÉDIA 3º C - N=32 E.SEC. - N=53	MÉDIA 1º C - N=6 2º C - N=65 3º C - N=67 E.SEC. - N=48	MÉDIA 1º C - N=48 2º C - N=123 3º C - N=149 E.SEC. - N=156	MÉDIA 1º C - N=22 2º C - N=35 3º C - N=38 E.SEC. - N=22	MÉDIA 3º C - N=10 E.SEC. - N=38	MÉDIA 1º C - N=47 2º C - N=215 3º C - N=230 E.SEC. - N=51	MÉDIA 1º C - N=110 2º C - N=26 3º C - N=20 E.SEC. - N=74
RAZÕES INDIVIDUAIS	62,2%	65,5%	64,4%	52,6%	76,1%	61,5%	62,0%	53,3%	54,7%	71,2%	69,9%	44,8%	74,6%	92,1%	64,8%	49,2%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	4,4%	1,7%	4,1%	2,2%	4,3%		3,8%		20,9%	7,5%	7,1%	14,4%	10,0%	1,3%	10,1%	10,9%
RAZÕES ESCOLARES	13,3%	5,2%	11,0%	14,6%	8,7%	7,7%	7,6%	20,0%	11,3%	4,4%	2,9%	3,8%	4,1%	2,6%	7,7%	9,9%
RAZÕES POLÍTICAS	7,8%	3,4%	5,5%	14,6%	6,5%	15,4%	6,3%	8,9%	1,8%	0,9%	1,3%	2,8%	7,3%	2,6%	11,4%	24,3%

[405] Na Tabela: PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário.

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (POR NÍVEL EM QUE DESISTIRAM/QUISERAM DESISTIR)	FASE 2								FASE 3				FASE 4							
	PASSADO				PRESENTE								PASSADO				PRESENTE			
	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.	1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	E. SEC.
	N=73	N=142	N=165	N=84	N=18	N=52	N=91	N=22	N=39	N=41	N=44	N=24	N=78	N=224	N=281	N=292	N=188	N=276	N=298	N=185
RAZÕES INDIVIDUAIS	61,6%	55,6%	68,5%	57,1%	55,6%	46,2%	75,8%	59,1%	53,8%	90,2%	81,8%	58,3%	37,2%	46,0%	56,9%	61,6%	61,7%	68,5%	71,1%	57,3%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	1,4%	3,5%	3,6%	2,4%		5,8%	2,2%		33,3%	17,1%	27,3%	25,0%	19,2%	18,3%	11,7%	10,6%	17,0%	9,1%	5,0%	9,2%
RAZÕES ESCOLARES	12,3%	15,5%	9,7%	6,0%	27,8%	11,5%	7,7%	9,1%	15,4%	14,6%	18,2%	20,8%	7,7%	4,0%	4,3%	4,8%	5,9%	8,7%	10,1%	4,3%
RAZÕES POLÍTICAS	6,8%	5,6%	8,5%	15,5%	16,7%	9,6%	4,4%	9,1%	15,4%	14,6%	11,4%	29,2%		0,4%	3,6%	4,1%	10,1%	7,6%	12,4%	22,7%

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (POR DÉCADA)	FASE 4					
	PASSADO					
	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2019	2020-2024
	MÉDIA 1° C - N=2 2° C - N=6 3° C - N=6 E.SEC. - N=6	MÉDIA 1° C - N=11 2° C - N=29 3° C - N=36 E.SEC. - N=39	MÉDIA 1° C - N=24 2° C - N=74 3° C - N=96 E.SEC. - N=106	MÉDIA 1° C - N=27 2° C - N=82 3° C - N=102 E.SEC. - N=98	MÉDIA 1° C - N=14 2° C - N=33 3° C - N=40 E.SEC. - N=42	MÉDIA 3° C - N=1 E.SEC. - N=1
RAZÕES INDIVIDUAIS	79,2%	42,6%	45,3%	54,9%	54,0%	100,0%
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	12,5%	22,6%	12,3%	12,7%	18,9%	
RAZÕES ESCOLARES	8,3%	2,6%	6,0%	6,2%	2,5%	
RAZÕES POLÍTICAS			1,7%	2,6%	3,6%	

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Tabela 148 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono no EAE de música (apresentação dos valores dos três exemplos de razões mais escolhidos por variável) - fases 2, 3 e 4 do estudo [406]

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (TOTAL)		FASE 2		FASE 3	FASE 4
		PASSADO (razões que poderiam ter levado à desistência dos alunos em anos anteriores)	PRESENTE (razões pelas quais os alunos queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos por questionário)	Perceção dos diretores sobre as razões de abandono nas suas escolas (indicaram mais do que uma razão)	PRESENTE (abandono dos alunos dos participantes)
		N=431	N=183	N=63	MÉDIA
IND	Não queria estudar música	7,4%	14,2%		16,0%
	Queria seguir outra área	7,4%	20,8%		18,5%
	Não tinha um bom desempenho	11,1%	6,0%		12,7%
	O: Frequência de outras atividades (preferência por outras atividades, incompatibilidade e/ou sobrecarga horária)			27,0%	
	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso	10,2%			
	O: Falta de interesse			19,0%	
F/A	O: Mudança de morada/residência			17,5%	

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (POR NATUREZA DE ESCOLA)		FASE 2				FASE 3		FASE 4	
		PASSADO		PRESENTE				PRESENTE	
		PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
		N=300	N=131	N=130	N=53	N=12	N=51	MÉDIA	MÉDIA
IND	Não queria estudar música			9,2%	26,4%			16,3%	15,7%
	Queria seguir outra área	7,3%		23,8%	13,2%	16,7%		20,2%	17,7%
	Não tinha um bom desempenho	12,0%	9,2%	6,2%	5,7%				12,9%
	O: Dificuldade em conciliar os dois estudos					16,7%			
	O: Frequência de (preferência por outras atividades, incompatibilidade e/ou sobrecarga horária)					25,0%	27,5%		
	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso	10,3%	9,9%						
	Não me sentia integrado(a)		10,7%						
	O: Falta de motivação						21,6%		
	O: Falta de interesse					16,7%			
F/A	O: Mudança de morada/residência						19,6%		
	O: Mudança de estabelecimento de ensino					33,3%			
ESC	O: Incompatibilidade de horário					33,3%			
	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música				5,7%				
POL	O: Excesso de carga horária			6,2%		33,3%		13,3%	
	O: Não frequentam o instrumento desejado por falta de vaga					16,7%			

[406] Na Tabela: IND – Razões individuais; F/A – Influência de família ou amigos; ESC – Razões escolares; POL – Razões políticas; PUBL - Escolas públicas; PRIV - Escolas privadas, do ensino particular e cooperativo; INT – Regime integrado; INT. PROF – Regime integrado dos cursos profissionais; ART – Regime articulado; SUPL – Regime supletivo; C. – Ciclo; E.SEC. – Ensino Secundário; MÉDIA – Ver na tabela anterior o número de respostas a partir do qual foi calculada a média.

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (POR REGIME DE FREQUÊNCIA)		FASE 2								FASE 4			
		PASSADO				PRESENTE				PRESENTE			
		INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL	INT	INT. PROF	ART	SUPL
		N=90	N=58	N=146	N=137	N=46	N=13	N=79	N=45	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA	MÉDIA
IND	Não queria estudar música	8,9%		7,5%	9,5%	15,2%	15,4%	17,7%	6,7%	29,9%		14,7%	
	Queria seguir outra área	8,9%	13,8%			43,5%	15,4%	12,7%	13,3%	26,7%	35,5%	18,9%	12,6%
	Consideram que estudar música não é importante para a formação deles												10,4%
	Não tinha um bom desempenho	16,7%	13,8%	11,0%			23,1%		6,7%	11,5%	23,2%	13,8%	
	O: Grau de dificuldade elevado							6,3%					
	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso	7,8%	17,2%	8,2%	10,9%		7,7%		8,9%		15,5%		
	Não me sentia integrado(a)		10,3%										
	O: Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos					4,3%							
ESC	A escola não oferece o curso de música que eu quero						7,7%						
	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música					4,3%							
	O: Não gosto de algumas disciplinas								8,9%				
	Não gostava do(s) professor(es)								6,7%				
POL	O: Excesso de carga horária					4,3%			8,9%				22,3%
	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria				8,0%								
	A escola de música fica longe de casa						7,7%						
	Acho que esta área não tem emprego						7,7%						

RAZÕES DE ABANDONO NO EAE DE MÚSICA (POR NÍVEL EM QUE DESISTIRAM/QUISERAM DESISTIR)		FASE 2								FASE 3				FASE 4			
		PASSADO				PRESENTE								PRESENTE			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	E. SEC.
		N=73	N=142	N=165	N=84	N=18	N=52	N=91	N=22	N=39	N=41	N=44	N=24	N=188	N=276	N=298	N=185
IND	Não queria estudar música	16,4%	7,0%			22,2%	3,8%	19,8%	9,1%					22,3%	19,2%	14,4%	
	Queria seguir outra área			15,2%	8,3%	11,1%		33,0%	27,3%				20,8%	9,6%		31,2%	26,5%
	A música não me divertia			8,5%											8,0%		
	Não tinha um bom desempenho	17,8%	15,5%		10,7%	11,1%	3,8%		13,6%		22,0%		12,5%	11,2%	17,0%		11,9%
	O. Grau de dificuldade elevado						11,5%										
	O: Dificuldade em conciliar os dois estudos											15,9%	20,8%				
	O: Frequência de outras atividades									25,6%	19,5%	20,5%					
	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso		7,0%	15,8%	19,0%			5,5%	9,1%						8,0%		
	Não me sentia integrado(a)				8,3%												
	O: Não gosto do instrumento						9,6%										
	O: Fatores psicológicos (sentir ansiedade/nervosismo, medo, não se sentir bem, sentir-se condicionado)	6,9%					3,8%										
	O: Falta de interesse									12,8%	14,6%	13,6%					
	O: Cansaço					11,1%	3,8%										
F/A	O: Dificuldade dos pais para levar os alunos à escola									10,3%							
	O: Fragilidade financeira									10,3%			12,5%				
	O: Mudança de estabelecimento de ensino											13,6%	8,3%				
	O: Não queria mudar de turma						3,8%										
ESC	O: Incompatibilidade de horário									12,8%			20,8%				
	O: Não gosto de algumas disciplinas					16,7%											
	Não gostava do(s) professor(es)		4,9%				3,8%										
POL	O: Excesso de carga horária					16,7%	9,6%						20,8%			11,4%	21,1%
	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria				10,7%												

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

5.2. Outras informações sobre as razões de abandono no ensino especializado de música

Na Fase 3 foi possível também averiguar que, em 18,8% (n=13) das escolas que participaram (N=69), houve alunos que foram impedidos de se inscrever no ano letivo seguinte (2023/2024) por não terem conseguido superar o desfasamento entre o ensino geral e ano/grau de ensino especializado de música (artigo 48º da Portaria n.º 223-A/2018 e artigo 50º da Portaria n.º 229-A/2018).

Na Fase 2 foi possível apurar que mais de 60% dos alunos com estas características quiseram desistir em anos anteriores: alunos de fagote (61,9%); alunos que demoravam mais de 30 minutos a chegar de casa à escola (61,9%); alunos que ingressaram (65,2%) e/ou que permaneceram nas escola (86,0%) por serem obrigados pela família; alunos que tinham, no momento de preenchimento do inquérito, uma relação negativa com o instrumento (69,4%), com o repertório (63,6%), com a *performance* em audições/concertos (63,4%), com os colegas (65,2%) e professores (68,3%), com o seu desempenho nas disciplinas de música (74,7%), com o grau de exigência (66,0%); alunos que tinham uma relação negativa com as disciplinas de Instrumento (72,5%), de Iniciação/Formação Musical (60,7%), de Orquestra (62,7%), de História da Cultura e das Artes (70,0%), de Instrumento de Tecla (62,9%); alunos cuja disciplina que menos gostavam era História da Cultura e das Artes (66,7%); alunos que se sentiam infelizes (89,5%), não integrados (65,1%), frustrados (69,4%), condicionados nas suas escolhas (63,4%) e/ou não apoiados pelos professores (68,9%).

Foi também possível apurar que mais de 60% dos alunos com estas características queriam desistir da escola de música no momento do preenchimento do questionário: alunos com uma relação negativa com o instrumento que tocam (76,5%), alunos que se sentiam infelizes (71,1%) e alunos que permaneceram na escola porque eram obrigados pela família (72,5%). Destaca-se também que 62,9% dos alunos que referiram ter ingressado porque foram obrigados pela família, referiram não querer desistir da escola atualmente.

Na Fase 6 foi possível perguntar aos diretores das escolas com oferta especializada de música se tinham alguma informação disponível sobre a relação entre os resultados das provas de acesso e o abandono escolar nas suas escolas. Alguns diretores referiram não ter dados sobre este assunto e o E_D_EAE_Priv expressou que considera não haver uma relação entre os dois fatores. Apenas

o E_D_EAE_Publ indicou que, em geral, "há uma correspondência entre aquilo que tem sido as provas de acesso e aquilo que tem acontecido ao longo do ano". No entanto, salvaguardou que, por vezes, há exceções.

6. Cruzamento dos dados relativos às medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música (fases 3, 4, 5 e 6 do estudo)

Na Fase 4 do estudo perguntou-se aos professores se tinham conhecimento de medidas que já tinham sido tomadas para prevenir o abandono escolar. Tanto nesta fase como nas fases 5 e 6, foi também solicitado aos participantes que apontassem algumas sugestões neste domínio. Na Fase 3, apesar de não ter sido colocada esta questão aos participantes, foi possível recolher algumas informações sobre este tópico. Nesta fase apurou-se que a maioria dos participantes considerava que existe uma relação entre o ensino precoce e o abandono. Segundo os diretores, os alunos que começam mais cedo desistem menos, uma vez que: começam desde cedo a adquirir competências, a desenvolver capacidades e a aprender conhecimentos; desde cedo criam hábitos de estudo; desenvolvem motivação e gosto pela música; desenvolvem um sentido de identidade e pertença à área em questão; desenvolvem uma maior ligação à escola e à comunidade escolar; há um maior envolvimento, acompanhamento e incentivo da família e os alunos têm uma melhor compreensão sobre as implicações de frequentar este ensino. Para além de subentenderem que o acesso ao ensino de música desde cedo (no nível pré-escolar, ou no 1º ciclo) pode ser uma medida de prevenção do abandono escolar, os diretores também destacaram como possíveis medidas: a importância da adequação dos conteúdos e das aprendizagens aos alunos e a importância de tornar a aprendizagem prática; o estabelecimento de parcerias com diferentes instituições com vista a suprir dificuldades financeiras responsáveis por algumas desistências no regime supletivo (Q_Diretor_70); e a criação de iniciativas que proporcionem o contacto dos alunos com vários instrumentos musicais, antes da sua escolha. O(a) Q_Diretor_39 também apontou a importância dos encarregados de educação acompanharem e apoiarem os educandos e do estudo dos alunos para atingirem o sucesso.

Por sua vez, os participantes da Fase 5 salientaram como medidas de prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música a redução da carga horária; a adaptação do programa, principalmente para os alunos que estão no regime supletivo; a importância da informalidade do ensino e das audições; o valor da boa escolha do repertório; a relevância de haver mais apoio (da escola e da família) e de haver aulas em grupo.

Os participantes da Fase 6 destacaram a importância de: regular as expectativas dos encarregados de educação e de os responsabilizar perante a aprendizagem musical dos alunos; preparar os alunos mentalmente para a exigência do ensino; haver uma boa comunicação com a escola do ensino geral; eliminar a obrigatoriedade de realização de provas de admissão para alunos que já frequentaram o ensino especializado de música na escola em anos anteriores; oferecer a possibilidade dos alunos frequentarem disciplinas de outras áreas (Biologia, Matemática, entre outras), caso necessitem de reorientar o seu percurso no Ensino Secundário; haver estabilidade no corpo docente; haver variedade na oferta das Classes de Conjunto; o conhecimento científico e da parte humana do próprio professor; ouvir os alunos; haver flexibilidade para a troca de professor de instrumento, se necessário; haver uma distinção da exigência do ensino especializado de música, consoante os objetivos futuros dos alunos (mudança política nos programas e do que é exigido); motivar os alunos através da colaboração dos pais (por exemplo, os pais assistirem às aulas); incentivar os alunos a participar em projetos de orquestra, concursos e masterclasses; haver espaços diferenciados para a aprendizagem da música.

A maioria destas medidas foram também apontadas pelos professores da Fase 4. Para além disso, ao nível da política educativa, os participantes desta fase salientaram alguns pontos relacionados com: a rede de escolas, o acesso, o financiamento, a definição do que é o ensino especializado de música, os regimes de frequência, o papel da tutela, a formação de professores e a importância de se refletir sobre uma possível reformulação do sistema de ensino, sobre o currículo, sobre os planos de estudos e sobre a carga horária. Ao nível escolar, sublinharam as condições laborais dos professores, a oferta das escolas, as opções curriculares e educativas (como o programa, o repertório, a avaliação, a importância das aulas em grupo), a escolha do instrumento musical, as condições escolares, os horários, o ambiente, a qualidade do corpo docente e questões pedagógicas (como as metodologias e as estratégias utilizadas). Ao nível familiar foram feitas várias propostas no sentido de aproximar a família à escola de música. Na prevenção do abandono também foi apontado o papel dos próprios alunos na construção do seu sucesso, nomeadamente no que respeita à sua responsabilidade e estudo para cumprirem os seus objetivos.

Parece claro que nenhum plano de intervenção sobre o abandono escolar no ensino especializado de música poderá ser desenhado para combater uma única causa de abandono, uma vez que há inúmeras razões que podem levar ao abandono; qualquer plano de intervenção terá que ter em conta os vários intervenientes que têm impacto sobre a motivação do aluno e o seu sucesso escolar

(como os pais, os professores, os pares). Destaca-se igualmente a relevância de concentrar os esforços nas razões que se podem controlar (como, por exemplo, as razões políticas e escolares).

CAPÍTULO 6 | CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Este capítulo foca-se na apresentação das principais conclusões do estudo e na reflexão crítica sobre as mesmas. Apresenta igualmente as limitações deste estudo e sugestões para estudos futuros que permitam contribuir para o avanço do conhecimento sobre este tema.

Com o tema "Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso", este estudo partiu da pergunta de investigação "Qual é o panorama atual do abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal?", e teve como objetivos principais diagnosticar a taxa de abandono por regimes de frequência dos alunos (integrado, integrado dos cursos profissionais, articulado e supletivo) e por níveis de ensino (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), bem como averiguar as causas para o abandono nas diferentes óticas das crianças e jovens, dos (ex-) encarregados de educação, dos professores e dos diretores das escolas com oferta especializada de música.

Para alcançar estes objetivos realizou-se um estudo de caso intrínseco, com uma componente exploratória, descritiva e explanatória e utilizou-se uma metodologia mista. Foi desenhado um estudo constituído por seis fases: 1. Levantamento do número de escolas que ofereciam cursos do ensino especializado de música e/ou profissionais de música no ano letivo 2022/2023 e caracterização da sua oferta formativa; 2. Aplicação presencial de inquéritos por questionário a alunos finalistas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e finalistas do Ensino Secundário de 16 escolas especializadas de música; 3. Levantamento das taxas de abandono do ano letivo 2022/2023 (aplicação de inquéritos por questionário *online* às direções das escolas com oferta especializada de música); 4. Aplicação de inquéritos por questionário a professores do ensino especializado de música; 5. Realização de seis entrevistas individuais a ex-alunos do ensino especializado de música e de seis entrevistas individuais a (ex-) encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música presencialmente ou via Zoom; 6. Realização de entrevistas individuas a cinco diretores de escolas com oferta especializada de música presencialmente ou via Zoom.

O carácter extensivo deste estudo, caracterizado pela recolha de dados quantitativos e qualitativos a partir de vários instrumentos e pela colaboração de diversos intervenientes (diretores, professores, encarregados de educação, alunos e ex-alunos) levou a que, em algumas questões, houvesse uma discrepância de opiniões. No entanto, Patton (2002) explica que:

> um equívoco comum sobre a triangulação é que o objetivo é demonstrar que diferentes fontes de dados ou abordagens de investigação produzem essencialmente o mesmo resultado. Mas o objetivo é testar essa consistência. Diferentes tipos de dados podem produzir resultados um pouco diferentes, porque diferentes tipos de investigação são sensíveis a diferentes nuances do mundo real. Assim, compreender as inconsistências nas conclusões entre diferentes tipos de dados pode ser esclarecedor. Encontrar tais inconsistências não deve ser visto como algo que enfraquece a credibilidade dos

> resultados, mas sim como uma oportunidade para uma compreensão mais profunda da relação entre a abordagem de investigação e o fenómeno em estudo.[407] (p. 248)

Considera-se, portanto, que o olhar sobre o mesmo fenómeno a partir de diferentes perspetivas é uma das riquezas deste estudo e que algumas discrepâncias são meios para compreender de forma mais profunda a complexidade do fenómeno do abandono escolar. Da mesma forma, considera-se que o investigador qualitativo não tem uma posição isenta e sabe hierarquizar e avaliar os resultados obtidos, na consciência de que "o conhecedor e o objecto conhecido são interactivos, inseparáveis"[408] (Lincoln & Guba, p. 37), de que "a observação não só perturba e dá forma ao que é observado, mas é também formada por aquilo que é observado" [409] (p. 98), e ainda de que "a tentativa de produzir uma ciência social neutra nos seus valores está progressivamente a ser abandonada, na melhor das hipóteses por ser algo irrealizável, e na pior por ser auto-enganoso" [410] (Hess, citado por Lincoln & Guba, p. 160).

Não é possível destacar as conclusões deste estudo sem primeiramente regressar aos dois conceitos definidos na introdução – ensino especializado de música e abandono escolar -, uma vez que se constatou que a opinião dos participantes sobre o abandono escolar é indissociável da sua visão sobre o que é o ensino especializado de música, isto é, sobre "o que se abandona". Esta distinção é extremamente relevante para a compreensão dos resultados deste estudo, e também para a tomada de decisões cuidadosas ao nível das políticas educativas futuras.

1. Conceito de ensino especializado de música: o que se está a abandonar?

Através da análise das respostas a várias perguntas foi possível confirmar que existe um confronto entre os objetivos legislados e os objetivos praticados do ensino especializado de música, aspeto já amplamente apontado pela literatura. O facto de nenhum dos (ex-)encarregados de educação

---

[407] No original: "However, a common misunderstanding about triangulation is that the point is to demonstrate that different data sources or inquiry approaches yield essentially the same result. But the point is really to *test* for such consistence. Different kinds of data may yield somewhat different results because different types of inquiry are sensitive to different real-world nuances. Thus, understanding inconsistencies in findings across different kinds of data can be illuminative. Finding such inconsistencies ought not be viewed as weakening the credibility of results, but rather as offering opportunities for deeper insight into the relationship between inquiry approach and the phenomenon under study."

[408] No original: "knower and known are interactive, inseparable".

[409] No original: "Observation not only *disturbs* and *shapes* but *is shaped by* what is observed".

[410] No original: "The attempt to produce a value-neutral social science is increasingly being abandoned as at best unrealizable had at worst self-deceptive".

ter referido que inscreveu os seus educandos no ensino especializado de música com vista ao prosseguimento de estudos nesta área e o facto de, em muitos casos, os alunos ingressarem por motivos diferentes da missão legislada para este subsistema de ensino confirmam que, atualmente, o ensino especializado de música apresenta-se predominantemente como um ensino musical de qualidade (com professores especializados), e que é frequentado por muitas crianças e jovens que, por vontade individual ou da família, se inscrevem neste ensino para aprender música, para aprender um instrumento musical, ou para alargar a sua formação e não para seguir uma carreira ou "vocação". Não é possível afirmar, portanto, que o principal motivo de acesso e de permanência da maioria dos alunos que frequenta este subsistema de ensino é prosseguir os estudos musicais numa via profissionalizante. O facto de ter sido reportado um maior abandono no 9º ano e no 10º ano sustentam a ideia de que a maioria dos alunos frequenta este ensino como um complemento da sua formação, optando, no final do 3º ciclo, ou no início do Ensino Secundário, por outra área.

Destacou-se, no entanto, que os alunos mais velhos (alunos do 3º ciclo ou do Ensino Secundário) já terão uma maior maturidade para escolher estudar música como uma opção vocacional. Por exemplo, "Já sabia que queria seguir música" salientou-se como razão de ingresso e de permanência nos cursos profissionais, que têm início no 7º ano, tendo-se verificado também a pouca influência da família no ingresso dos alunos nestes cursos, o que sustenta a ideia do início de uma opção vocacional mais consciente entre os 13 e os 15 anos de idade. Na Fase 2 apurou-se também que 78,8% dos alunos do regime integrado dos cursos profissionais pretendia candidatar-se ao Ensino Superior, o que constitui um reforço ainda maior dessa ideia de consciência vocacional autónoma a partir do 3º ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao confronto entre os objetivos legislados e praticados do ensino especializado de música salienta-se que, por um lado, uma vez que o ensino especializado de música tem permitido a um crescente número de alunos ter contacto com um ensino instrumental de qualidade, aspeto ainda insuficiente na aprendizagem geral, poderíamos até afirmar que o desejável seria que todos pudessem aceder a este ensino para, um dia, terem a oportunidade de escolher entre seguir esta via profissional, ou outra (isto é, para um dia o poderem abandonar). Neste contexto, este abandono seria visto como um abandono desejável: um abandono voluntário por parte dos alunos que escolhem uma via profissionalizante diferente na passagem para o Ensino Secundário ou Ensino Superior (a opção vocacional como motivo de abandono nestes níveis foi assinalada nas

fases 2, 3, 4, 5 e 6), mas que tiveram a oportunidade de aceder a um ensino musical de qualidade para tomar uma decisão fundamentada numa boa formação. Por outro lado, se a missão legislada do ensino especializado de música é preparar os alunos para prosseguirem os estudos musicais, numa via profissionalizante, então talvez tenha que haver uma reformulação do ensino geral (absorvendo algumas características de qualidade do ensino especializado de música, como a existência de professores especialistas de música nos vários níveis de ensino, o ensino instrumental, a formação dos professores contratados e a coordenação deste ensino por professores/diretores especializados), para que, garantindo a qualidade da aprendizagem geral de música por parte de toda a população, o ensino especializado de música se pudesse focar com mais propriedade na preparação de músicos profissionais. Este aspeto evitaria o confronto que tem existido entre as expectativas dos alunos, encarregados de educação e dos professores relativamente ao ensino especializado de música.

2. Conceito de abandono escolar

Na parca literatura existente sobre o abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal, predomina o conceito de "abandono" enquanto desistência dessa tipologia de ensino em qualquer ciclo ou ano de estudos. Neste estudo, esse conceito de abandono escolar no âmbito do ensino especializado de música foi de algum modo questionado. É certo que o abandono do ensino especializado de música tem características que o diferenciam do ensino geral. Em primeiro lugar, só pode abandonar o ensino especializado de música quem teve a oportunidade de a ele aceder. Para além disso, o ensino especializado de música só pode ser abandonado porque não é um ensino obrigatório: apesar de existir abandono escolar no ensino geral, não se ouve falar de abandono específico da disciplina de Matemática ou da de Ciências, a não ser quando esta desistência ocorre como consequência natural de uma opção vocacional na transição para o 10º ano. Nem por isso se considera que houve uma elevada taxa de abandono da Matemática no 9º ano por parte daqueles que escolheram cursos do Ensino Secundário que não a contemplam. Tendo em conta que o ensino especializado de música não tem tido uma função verdadeiramente especializada (no sentido vocacional) até a um determinado nível (que se situa, com alguma flutuação aplicada a casos individuais, sobretudo no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e, por vezes, até ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico) então será essencial distinguir vários tipos de "abandono". Por exemplo, se um aluno que teve esta formação de qualidade até ao 9º ano, mas, nessa altura, opta por escolher prosseguir outra área, então esse abandono assemelha-se ao que

ocorre naturalmente nas outras disciplinas do ensino geral (é fruto de um processo natural de opção vocacional no Ensino Secundário, sendo que ter boas classificações numa área e não a seguir no Ensino Secundário não significa abandono escolar em mais nenhuma disciplina ou área disciplinar). O chamado "abandono escolar" no ensino especializado de música tem, assim, razões diferentes e significados diferentes em cada ciclo de estudos, não podendo, por isso, ser usado o mesmo termo para designar fenómenos claramente diferentes, e que devem ter diferentes tipos de consequências nas políticas públicas. Este estudo concluiu, por isso, que as políticas a definir para o ensino especializado de música do 1º e 2º ciclos terão, necessariamente, que se articular com as políticas públicas para o ensino de música do chamado "ensino geral", precisamente porque nesses ciclos de estudo não há lugar a uma designação de "ensino especializado" no sentido vocacional do termo (que seria o único significado que justificaria a diferenciação nessas etapas entre uma tipologia de alunos "vocacionados" e "não vocacionados"). Por outro lado, as políticas públicas a definir para a melhoria do ensino do 3º ciclo e do Ensino Secundário especializados já deverão centrar-se no sentido vocacional do ensino especializado de música e nos processos de avaliação do sucesso e do abandono do percurso formativo de especialização por parte dos alunos. Em suma, conclui-se da necessidade de um ensino musical de qualidade com professores especialistas e recursos adequados para todos os ciclos de ensino, mas também da urgência de diferentes políticas ao nível da definição da missão desses diversos ciclos de estudo no contexto da formação dos cidadãos portugueses e das suas decisões formativas e opções vocacionais.

3. A importância dos regimes de frequência no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música

Outra conclusão deste estudo é que os regimes de frequência têm impacto no ingresso, na permanência e no abandono do ensino especializado de música. Os regimes integrado e articulado foram associados ao ingresso e à permanência dos alunos, uma vez que permitem, em muitos casos, aceder ao ensino especializado de música gratuitamente. Para além disso, possibilitam ultrapassar questões de logística familiar que, por vezes, impedem as famílias de ponderar a possibilidade de aceder a este ensino (como, por exemplo, deixar os educandos na escola nos horários de aulas do regime supletivo); e facilitam a conciliação entre o ensino especializado de música e o ensino geral.

De acordo com os resultados da Fase 3, o regime articulado financiado é o regime com menos abandono. Algumas das razões apontadas pelos diretores da Fase 6 para explicar este resultado foram: o facto de os alunos, se desistirem a meio do ciclo, terem que frequentar disciplinas na escola do ensino geral para as quais não tiveram preparação (o que manifesta uma orientação política para a música semelhante à que é aplicada às outras áreas do saber: não se pode nem deve desistir delas antes de se ter obtido uma formação básica considerada essencial para a formação cidadã); o orçamento das escolas ser dado a um conjunto de alunos; o facto dos alunos que frequentam o regime articulado por vezes acabarem por constituir as melhores turmas do ensino geral e o facto dos alunos se quererem manter nessas mesmas turmas. Foi também referido que o regime articulado permite à direção da escola poder concentrar-se mais na gestão do ensino especializado de música, aspeto que pode ser mais desafiante numa escola com oferta de regime integrado (E_D_EAE_Publ). Como vantagem do regime integrado, foi referida a interligação entre várias disciplinas (Fase 5).

Por outro lado, o regime que registou uma maior taxa de abandono foi o supletivo. Foram apontadas como causas de abandono neste regime o pagamento de propinas (associado ao problema de financiamento), a dificuldade em conciliar o ensino especializado de música com o ensino geral (que pode estar relacionada também com a sobrecarga horária, com a quantidade de disciplinas, com o facto dos alunos não poderem anular disciplinas, com os horários dispersos e com o facto do grau de exigência ser igual ao do regime articulado), a distância entre a casa e a escola; e a menor ligação/vínculo dos alunos à escola. Por outro lado, alguns participantes mencionaram vantagens deste regime: o facto de, no Ensino Secundário, ele permitir que os alunos escolham outras áreas no Ensino Superior (Fase 5) e o facto de permitir a possibilidade de acesso a alunos mais velhos e a alunos que moram mais longe (Fase 6). Neste sentido, as conclusões do estudo apontam para a necessidade de políticas que reforcem e ampliem o regime de frequência articulada dos alunos (fazendo-os culminar mesmo numa frequência integrada nos casos em que seja possível pela proximidade das escolas), sem, contudo, descurar o apoio à frequência supletiva, que parece cobrir ainda muitas necessidades de acesso a esta formação. O regime articulado surge, assim, como a melhor medida a fortalecer e ampliar para aproximar o ensino de qualidade (com professores especialistas, aprendizagem de instrumentos diversificados e de música de conjunto coral e instrumental) ao maior número de alunos do país, numa perspetiva de rentabilização e sustentabilidade dos recursos já existentes, bem como numa

perspetiva de robustecimento da estabilidade laboral e das perspetivas de melhorias contínuas ao nível da formação de professores.

4. Razões de permanência dos alunos no ensino especializado de música e grau de satisfação com a experiência na escola de música

Mais de metade dos alunos apontaram o mesmo motivo para o seu ingresso e permanência na escola de música. A partir do cruzamento de dados das várias fases foi possível averiguar que as razões mais destacadas foram "**Queria estudar música**", "**Queria aprender a tocar um instrumento**", "**Já sabia que queria ser músico**" e "**Influência de família**". **"A escola oferecia regime articulado"** destacou-se também como razão de ingresso e "**A música divertia-me**" salientou-se também como razão de permanência. Constatou-se que 62,9% dos alunos da Fase 2 que referiram ter ingressado porque foram obrigados pela família, mencionaram não querer desistir da escola no momento da aplicação dos inquéritos por questionário (o que é bastante relevante no que respeita ao papel da família e do Estado e na importância de se garantir o acesso a uma formação de qualidade a todos os alunos, tal como acontece com as outras disciplinas, e independentemente de quem, no futuro, irá ou não decidir fazer da música uma opção vocacional). É certo que a maior qualidade gerará mais opções vocacionais, e sabemos que Portugal tem sido um exemplo disso mesmo nas últimas décadas no contexto Europeu.

Relativamente à experiência na escola de música, mais de metade dos alunos da Fase 2 se mostraram satisfeitos. Destacou-se com números extraordinariamente significativos o gosto dos alunos pelas disciplinas de Instrumento e de Orquestra; em várias fases destacou-se também a importância de terem experiências positivas, de terem um bom desempenho, do contacto próximo entre professores e alunos e da integração dos alunos na escola.

Relativamente aos pontos negativos foram mencionadas experiências negativas com alguns professores, a forte competitividade, a exigência e a formalidade da aprendizagem da música (Fase 5). Destacou-se a insatisfação dos alunos da Fase 2 com a carga horária do curso, com os horários da escola, com o grau de exigência do curso e com o ambiente da escola; com a *performance* em audições/concertos; com as condições para estudar na escola, com o edifício e com as instalações. Sublinhe-se, porém, o paradoxo de terem sido os alunos da Fase 2 que mais se queixaram da carga horária exigente e dos horários (alunos dos cursos profissionais) os que mais referiram querer prosseguir estudos musicais no Ensino Superior (78,8%) e os que, na Fase 3,

revelaram uma menor taxa de abandono do ensino especializado de música – o que sugere a necessidade de estudos futuros, deixando antever que a opção vocacional e o não abandono não estarão diretamente relacionados com uma perceção mais superficial do agrado ou desagrado face às tarefas envolvidas na aprendizagem musical. A "vocação" parece sobreviver às rigorosas exigências do estudo musical e ser mesmo robustecida por este nível de exigência.

Destacou-se também que as disciplinas avaliadas negativamente por uma maior percentagem de alunos da Fase 2 do estudo foram Estúdio de Ópera (21,1% - N=19); História da Cultura e das Artes (18,0% - N=228), Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical (15,8% - N=228), Iniciação ou Formação Musical (15,3% - N=902) e Coro (12% - N=902). A explicação para serem estas as disciplinas que os alunos indicaram como sendo geradoras de menos apreciação poderá ser o facto de, algumas delas, não envolverem a prática musical. Vários professores da Fase 4 salientaram, por exemplo, a importância de a Formação Musical ser lecionada de uma forma mais prática. Este aspeto também foi sublinhado por Carneiro (2022) que, não só destaca a relevância de os conteúdos programáticos serem sustentados na prática musical (p. 507), como também salienta a importância dos professores de Formação Musical serem músicos (p. 503).

5. Taxas de abandono do ano letivo 2022/2023

A partir dos dados providenciados pelos diretores de 69 escolas, foi possível concluir neste estudo que a taxa média de abandono do ensino especializado de música no ano letivo 2022/2023 foi **5,9%**; a partir dos dados fornecidos pelos alunos participantes (Fase 2) calculou-se uma taxa de abandono de **10,9%**, enquanto, de acordo com a perceção dos professores do ensino especializado de música (Fase 4), a taxa de abandono seria de **10,3%**. No entanto, os dados obtidos a partir dos professores e dos alunos espelham uma taxa de abandono por ciclo e não por ano letivo. Para além dos dados já referidos (a prevalência do abandono no 9º/10º anos e no regime supletivo), foi possível também analisar as taxas de abandono em função de outras variáveis:

- A taxa de abandono parece ser superior nas **escolas públicas** (exceto na perceção dos professores participantes). Os participantes da Fase 6 apontaram como possíveis razões: haver menos exigência nas escolas privadas (E_D_EAE_Publ); o facto de, por vezes, se perder a capacidade de olhar para os alunos como "seres únicos que precisam de atenção" (E_PCE_AGRUP_Publ) e o facto de não se pagar (E_PCE_NAgrup_Publ,

E_D_PROF_Priv). Coloca-se também a hipótese de os dados não serem totalmente precisos devido a pressões financeiras (ensino privado) – as escolas poderão sentir-se compelidas a adaptar o seu ensino às expectativas das famílias, até porque perdem financiamento se perderem alunos - e por pressões associadas à classificação em *rankings* (escolas privadas e públicas).

- A tipologia "**outras escolas do ensino particular e cooperativo que oferecem cursos do ensino especializado de música ou cursos profissionais de música**" apresentou a maior taxa de abandono (16,0%), enquanto **as escolas profissionais** tiveram a menor taxa de abandono (3,0%).

- A taxa de abandono foi prevalente em **alunos não financiados**, aspeto que poderá ser explicado pela falta de capacidade financeira das famílias para suportar os custos do ensino especializado de música.

- A taxa de abandono parece ser mais significativa nos **cursos do ensino especializado de música** do que nos cursos profissionais, talvez porque nos cursos profissionais os alunos ingressam numa idade mais avançada, fazendo uma escolha provavelmente mais consciente e vocacional.

- A zona do país com uma maior taxa de abandono em 2022/2023 foi o **Algarve** (13,9%), enquanto a zona do país com menor taxa de abandono foi o Norte (4,1%). Não foi possível neste estudo obter informações para as possíveis razões que justifiquem a diferença de taxas de abandono por zona do país.

- Os dados recolhidos na Fase 4 sugerem **ter havido uma diminuição do abandono ao longo das décadas** (desde os anos 70 até ao presente). Os diretores da Fase 6 partilharam possíveis explicações para estes dados: haver menos exigência nas escolas privadas, nomeadamente uma crescente pressão para a não desistência dos alunos (E_D_EAE_Publ); a maior consciência das pessoas dos benefícios de estudar música (E_PCE_AGRUP_Publ); o facto de se tomar uma opção mais consciente no momento de inscrição no que respeita à exigência deste ensino (E_PCE_NAgrup_Publ) e o facto de haver atualmente um trabalho mais vincado dos conservatórios para que os alunos possam terminar o 5º grau ou o 12º ano (E_D_PROF_Priv).

Na Fase 2 foi também possível apurar que a vontade de desistir em anos precoces não será preditora de desistência real futura, não passando de uma reflexão, ponderação a que todas as disciplinas estarão sujeitas. Na mesma fase, a percentagem de participantes a querer desistir no passado foi ligeiramente menor nos alunos que conviviam com o pai, ou com avós músicos. 62,1% dos alunos que começaram a estudar com família e amigos não pensaram em desistir em anos anteriores. Este aspeto permite-nos refletir que a cultura (que se constrói pelo acesso à educação) gera cultura e resiliência perante as dificuldades, e sedimenta as metas para a sua própria manutenção no seio de uma sociedade viva e com ambições de futuro. A educação emerge, claramente, como o caminho (lento, mas seguro) de alicerce e desenvolvimento da cultura.

6. Razões de abandono escolar no ensino especializado de música

Neste estudo foi possível constatar que o abandono tem razões várias com pesos diferentes e significados diferentes (sugerindo que em algumas fases devamos deixar de falar de "abandono" para começar a falar de "opção vocacional"). Apesar de terem predominado as razões individuais de abandono, os dados foram mistos no que respeita à perceção dos vários intervenientes relativamente às razões principais de abandono em cada uma das variáveis. De qualquer modo, foi possível apurar que:

- Ao nível político, se salientaram, como causas de abandono, o excesso de carga horária, o facto de a escola de música ficar longe de casa, a falta de vagas para estudar a área da música que os alunos queriam na sua região, a falta de vagas para estudar um determinado instrumento, a ideia de que a área da música não tem emprego; o facto de os alunos não poderem continuar a estudar apenas a disciplina de Instrumento (que é a que mais apreciam) e a quantidade de disciplinas obrigatórias no regime supletivo. Na Fase 3 também foi possível averiguar que houve alunos que foram impedidos de se inscrever no ano letivo 2023/2024 por não terem conseguido superar o desfasamento entre o ensino geral e ano/grau de ensino especializado de música (artigo 48º da Portaria n.º 223-A/2018 e artigo 50º da Portaria n.º 229-A/2018). Constitui-se assim, um exemplo de abandono forçado pelo insucesso escolar.

- Ao nível escolar apontou-se como razões de abandono o facto da escola não oferecer o curso específico de música que o aluno gostaria de frequentar, o grau de exigência, a falta de desafio na aprendizagem, a formalidade da aprendizagem, o facto de não haver uma

boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música, os horários dispersos, a incompatibilidade de horário, a falta de gosto por algumas disciplinas e por alguns professores, os problemas de relacionamento com professores e a influência dos professores do ensino geral no abandono escolar.

- Relativamente à influência de família ou amigos no abandono, salientou-se a falta de uma rede de apoio familiar, a fragilidade financeira, o custo do regime supletivo, situações de *bullying*, a influência dos pares, o facto dos alunos não quererem mudar de turma, questões logísticas, como a dificuldade dos pais levarem os alunos à escola e as "**mudanças de morada/residência**" (uma das três razões mais assinaladas pelos diretores da Fase 3) e a emigração.

- As razões individuais que se salientaram como causas de abandono nas fases 2 e 4 foram: "**Queria seguir outra área**", "**Não tinha um bom desempenho**", "**Não quero estudar música**", "**Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso**" (esta última, salientou-se apenas na Fase 2). Na perspetiva dos diretores da Fase 3, as três razões individuais mais importantes que levam ao abandono escolar são "**Frequência de outras atividades**", "**Falta de interesse**" ou de motivação dos alunos. Foram ainda referidas outras razões pelos participantes, como a dificuldade de conciliação do ensino especializado de música com o ensino geral, o sentimento de não integração, o facto dos alunos considerarem que estudar música não é importante para a formação deles, o grau de desafio elevado, o nervosismo antes das audições/concertos, ou outros fatores psicológicos, o facto da música não os divertir e o cansaço. Tal como já referido, foi mencionado por todos os grupos de participantes a opção vocacional por outras áreas de estudo (fases 2, 3, 4, 5 e 6), no entanto, considera-se que se trata de um tipo diferente de abandono, isto é, uma escolha que naturalmente ocorre no final do 9º ano.

7. Medidas que podem ser tomadas para prevenir o abandono escolar no ensino especializado de música

Neste estudo ficou claro que o abandono no ensino especializado de música não é necessariamente sinónimo de falta de qualidade das escolas ou de falta de qualidade pedagógica dos professores, mas que está relacionado com inúmeros fatores que terão que ser considerados

nas medidas que poderão ser tomadas para a sua prevenção. Na reflexão sobre o combate ao abandono escolar é essencial ter em consideração que há causas que podem ser controláveis (como as causas políticas e as causas escolares), enquanto há outros domínios sobre os quais a escola tem menos influência (como os fatores socioculturais da região, o ambiente familiar ao nível relacional, entre outros). Sendo impossível garantir patamares de funcionamento e equilíbrio relacional justo para todas as crianças, já se vislumbra como possível garantir políticas educativas e práticas escolares e pedagógicas justas, que promovam a igualdade no acesso à educação e à cultura. Da mesma forma é importante considerar que causas devem ser combatidas (por exemplo, o insucesso escolar, a falta de financiamento, entre outras) e que causas não devem ser consideradas como terreno da decisão política (como a opção vocacional, que deverá ser autónoma e construída). Partindo dos resultados das várias fases e da literatura recolhida sobre o tema, serão sugeridas medidas que podem ser tomadas ao nível político e ao nível escolar para prevenir o abandono escolar.

7.1. Medidas que podem ser tomadas ao nível político

As medidas políticas são muito importantes uma vez que, para além de serem mais controláveis pelo Estado e pelo Ministério da Educação, poderão ter impacto até nas motivações pessoais. Por exemplo, considera-se que, em princípio, professores qualificados conseguirão mais facilmente construir a autoeficácia dos seus alunos e motivá-los para a aprendizagem de uma disciplina, ou área. Da mesma forma, considera-se que garantir o acesso apenas a alunos que têm um suposto "talento" (não comprovado) não promove a construção da persistência dos alunos para a aprendizagem. Isto é, quando o próprio sistema está organizado com "escolas para talentos" e "escolas para outros" é difícil um estudante, em momentos de desânimo, não pensar que, se calhar, deveria estar na escola "dos outros". Para poder pensar-se em medidas políticas é importante estabelecer prioridades.

Considera-se, que mais grave do que o abandono escolar, é a impossibilidade de acesso a um ensino musical de qualidade. Torna-se kafkiano averiguar taxas de abandono de um ensino ao qual a maioria das crianças nem pode aceder. Deste modo, a longo prazo seria importante, ao nível político, **assegurar a qualidade do ensino de música como um direito de todos os cidadãos, logo desde a educação pré-escolar, e dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.** É interessante que a própria legislação menciona que o ensino de música é uma "parte integrante indispensável da educação geral" (artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 344/90), no entanto, permite que

no 1º ciclo esta formação seja assegurada para toda a população por professores não especialistas, como aprendizagem facultativa (como as Atividades de Enriquecimento Curricular), ou por professores especialistas num ensino opcional (ensino especializado de música).

Para assegurar a qualidade do ensino de música a todos os cidadãos seria necessário garantir o acesso ao ensino de música com professores especialistas desde a educação pré-escolar - atualmente estes professores já se encontram em pelo menos 4,8% do universo dos estabelecimentos de Creche e Educação Pré-escolar portugueses públicos e privados (Malotti, 2025, p. 302) - e garantir o acesso ao ensino instrumental gratuito a toda a população desde o 1º ano até ao 6º ano (extinguindo assim as provas de acesso a estes níveis). Relembra-se que o contacto com a música desde os primeiros anos de vida com professores especialistas, para além de garantir condições de acesso mais democráticas ao ensino de música, permitiria aos alunos desenvolverem uma série de capacidades numa idade que, sendo precoce para realizar uma escolha vocacional (que, salvaguardadas exceções, se realiza maioritariamente no 9º ano, ou até no Ensino Secundário), é a mais apropriada para iniciar a aquisição de competências.

A curto/médio prazo o acesso ao ensino de música poderia ser assegurado através do alargamento gradual do regime articulado ao 1º ciclo (atualmente este regime já é preponderante no 2º e 3º ciclos), através do ensino instrumental em grupo, que tem vindo a mostrar-se eficiente segundo resultados de vários estudos[411] e também através da prática coral. O regime articulado é um passo importante para uma futura integração total de um ensino de qualidade para todos, tendo a vantagem de, nos primeiros anos, ser flexível aos fluxos de descoberta das vocações e de, a curto prazo e em termos de rentabilização de recursos materiais e humanos, ser o mais exequível.

Garantir o acesso a um ensino de qualidade a toda a população implicaria também alargar a rede pública de escolas do ensino especializado de música em locais em que esta oferta não está ainda presente (tendo em conta a sua escassez, considera-se que esta é uma prioridade para o acesso democrático ao ensino de música). Apesar de se reconhecer o importante contributo que as escolas do ensino particular e cooperativo têm tido em suprir as insuficiências da rede pública, é importante destacar que uma escola privada que faz serviço público não é, a vários níveis, o mesmo que uma escola pública, e que a vantagem das escolas públicas se tem manifestado

[411] Aconselha-se a leitura de Cruvinel (2009), Pintão (2013), Vieira (2013), Santos (2014) e Neiva e Vieira (2014).

historicamente na vontade e passagem dos Conservatórios do Porto, Coimbra, Aveiro, Braga e outros à rede pública, depois de um início como escolas particulares. Tal como aconteceu com o alargamento da literacia ao nível da língua materna no âmbito da esfera pública a todos os cidadãos, também o alargamento da literacia artística e especificamente musical a todos os cidadãos na oferta escolar pública é um processo lento e que encontra resistências. A distribuição geográfica das escolas públicas de ensino especializado de música impõe-se hoje como um imperativo de justiça ainda por cumprir. Apesar de ser importante manter o financiamento das escolas privadas (enquanto suprem a já referida e larga insuficiência da rede pública), poderá também ser relevante pensar-se sobre a possibilidade de integrar algumas destas escolas na rede pública, tal como, aliás, tem acontecido ao longo da história. O alargamento da rede pública de escolas do ensino especializado de música também poderia ser complementado com:

- a integração desta oferta em mais agrupamentos de escolas (sendo importante, neste caso, garantir condições materiais e humanas para o bom funcionamento das aulas);

- o alargamento do regime articulado a agrupamentos situados em áreas cuja oferta é mais escassa (como nos distritos de Vila Real, Bragança, Guarda, Portalegre, Évora e Beja), salvaguardando-se a importância de um maior e de um melhor controlo sobre os números e verbas ligadas a este regime;

- a criação de polos das escolas profissionais de música em zonas em que a oferta ainda é escassa (zonas carentes, por exemplo nas periferias dos centros urbanos);

- a criação de mais polos das escolas especializadas públicas ou privadas;

- colaborações com Bandas Filarmónicas, tornando-as, por exemplo, polos de escolas do ensino especializado de música (uma vez que já têm instalações e alguns recursos, poderia pensar-se na possibilidade de apoiarem a rede básica do 1º e do 2º ciclo).

Para assegurar o acesso de todos os cidadãos a um ensino de música de qualidade seria indispensável investir na formação de professores especialistas de música (inicial e contínua) capacitando-os pedagogicamente para ensinar alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo, para lecionar a disciplina de Instrumento em grupo; para diferenciar o ensino; para ensinar alunos com alunos com Necessidades Educativas Especiais e para pôr em prática medidas inclusivas (que são importantes não só para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também para

humanizar um ensino que muitas vezes é competitivo). Seria essencial também integrar os professores de Educação Musical no grupo de docentes capacitados para ensinar música ao nível pré-escolar, e ao nível do 1º ciclo e do 2º ciclo – para além de terem formação para trabalhar com grupos, a disciplina que lecionam seria substituída por este "regime articulado" que funcionaria do pré-escolar ao 6º ano. A reconversão dos professores de Educação Musical para a lecionação também aos níveis da educação pré-escolar e do 1º ciclo seria fundamental para apoiar a oferta e uma Iniciação Musical de qualidade (Instrumento, Coro e Formação Musical) a todas as crianças – algo muito mais difícil de realizar apenas com o professor único de Educação Musical. Seria também fundamental reformular as matrizes curriculares e programas do 1º ciclo e do 2º ciclo pensando no ensino instrumental e coral com professores especialistas para toda a população. Por fim, seria importante valorizar a disciplina de música na progressão dos alunos. Garantindo um ensino de música de qualidade para todos, até ao 6º ano não deveria haver abandono, porque este ensino seria obrigatório (neste caso, não haveria necessidade de estudos sobre o abandono, mas apenas sobre o sucesso da disciplina e sobre o prosseguimento de estudos). No entanto, ressalva-se que seria um grande perigo empobrecer as bases de formação do ensino especializado de música tendo em conta a importância de manter todos os níveis do ensino especializado em pleno funcionamento, de fomentar a articulação plena entre os subsistemas geral e especializado em todos os níveis de ensino, e de permitir a orientação vocacional, recomendada desde há mais de quarenta anos nos normativos legais, e encarada não como resultado de processos seletivos artificiais, mas como um direito de escolha.

Para além de assegurar a qualidade do ensino de música como um direito de todos os cidadãos seria imprescindível **garantir a existência de uma oferta verdadeiramente especializada.** A partir do 7º ano, seria importante assegurar um ensino instrumental gratuito a todos os alunos que quisessem continuar a estudar música. Desta forma, a partir do 7º ano, o abandono reduziria porque a aprendizagem especializada já seria fruto de uma opção mais consciente. Considera-se que seria relevante alargar a oferta do regime integrado e do regime integrado dos cursos profissionais a partir do 3º ciclo, uma vez que alguns alunos já começam a tomar opções vocacionais nesta altura. As matrizes curriculares e programas do 3º ciclo seriam direcionadas para o prosseguimento dos estudos de música. Não obstante, no 3º ciclo e no Ensino Secundário, seria também essencial pensar em formas de permitir a permeabilidade entre os vários cursos, tendo em conta a possibilidade de reorientação de percursos, numa fase em que os alunos ainda estão a crescer e a tomar decisões. Poderá ser importante possibilitar aos alunos do ensino

especializado de música a oportunidade de, facultativamente, assistirem às aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico, assim como permitir a assistência a disciplinas de outros cursos no Ensino Secundário, que lhes permitam ser avaliados em exames nacionais dessas disciplinas e lhes possibilitem aceder a outra área. Provisoriamente poderá ser importante permitir um desfasamento maior no regime supletivo, para permitir que alunos que não puderam ter acesso ao ensino especializado de música, por falta de oferta na zona de residência, possam aceder a ele mais tarde.

7.2. Medidas que podem ser tomadas ao nível político e escolar

Há algumas medidas que poderão estar sob a alçada política, mas também escolar. Em primeiro lugar é essencial promover-se o debate sobre o ensino especializado de música quer ao nível político (sobre a sua missão, cursos, matrizes curriculares, entre outros), quer ao nível escolar (sobre o impacto que a missão tem ao nível pedagógico, sobre os programas, o repertório utilizado, os critérios de avaliação, o tamanho das turmas, entre outros). É importante também analisar em que medida é que este ensino está a contemplar as perspetivas atuais de inclusão, diversidade e equidade. Também essas perspetivas são fulcrais para a prevenção do abandono por parte de um conjunto diversificado de crianças e jovens.

Tendo em conta a importância de fazer música através da execução de instrumentos musicais para a motivação intrínseca dos alunos, salientada em várias fases do estudo (91,6% de 1004 alunos avaliaram positivamente a sua experiência nas aulas de Instrumento), é importante alargar a oferta de instrumentos, através de medidas políticas (atualizando a legislação que limita a oferta de instrumentos, seguindo, por exemplo, o exemplo das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira nas quais já é possível estudar instrumentos tradicionais nas escolas especializadas, ou o exemplo de outros países onde já se estudam instrumentos eletrónicos nas escolas especializadas de música) e através de medidas escolares (evitar, por exemplo, a oferta de um limitado número de instrumentos no regime articulado). Poderá também ser importante garantir que as escolas têm a possibilidade financeira de adquirir instrumentos para empréstimo aos alunos.

Ao nível pedagógico considera-se favorável haver alguma flexibilidade no programa (haver a possibilidade de adaptar o repertório aos alunos - de o adequar à sua idade, nível e gosto - e de o diversificar), (J. A. Costa et al., 2018, p. 57) e de garantir apoio a alunos com dificuldades (criar

programas de mentorias nas escolas, possibilitar o estudo acompanhado do instrumento, desenvolver programas de acompanhamento psicológico dos alunos, criar planos de recuperação).

Há também outras medidas que deveriam ser consideradas: promover a estabilidade do corpo docente, assim como valorizar a sua profissão através de uma melhoria das suas condições laborais e dos salários; a curto prazo eliminar a obrigatoriedade de realização de provas de admissão para alunos que já frequentaram o ensino especializado na escola em anos anteriores.

7.3. Medidas que podem ser tomadas ao nível escolar

Ao nível exclusivamente escolar é importante promover a realização de atividades de experimentação de instrumentos musicais (ou pensar-se na possibilidade de os alunos poderem, nos primeiros dois anos de Iniciação, experimentar vários instrumentos musicais por ano) e, dentro do possível, considerar as escolhas dos alunos na distribuição dos instrumentos. Foi interessante constatar que 82,6% dos alunos da Fase 2 referiu encontrar-se a estudar o instrumento musical que queria (possivelmente fruto destas mesmas iniciativas).

É relevante promover a realização de aulas em grupo (nomeadamente através da oferta variada de Classes de Conjunto), proporcionar práticas de conjunto (associadas ao desfrute de fazer música proveniente da prática musical e da relação com os colegas) e atividades que desenvolvam as funções sociais da música, as quais poderão contribuir para a motivação dos alunos, a partir da consequente atribuição de significado às atividades musicais (S. M. Gonçalves & M. H. Vieira, 2021, p. 193). Pode ser vantajoso organizar iniciativas pedagógicas e artísticas como masterclasses, intercâmbios, a assistência a concertos e ensaios, concursos, visitas de estudo, projetos Erasmus e atividades que envolvam a comunidade local e incentivar os alunos a participar nas atividades promovidas pela escola, ou por outras entidades. É importante apostar na qualidade dos professores contratados, especializados na sua área, e valorizar não só o conhecimento científico, mas também a parte humana do professor; adequar as metodologias de ensino aos alunos e tornar a aprendizagem da Formação Musical prática e motivante.

Em relação às condições da escola, é relevante promover condições de estudo para os alunos, tendo particular atenção aos instrumentos que mais dificilmente serão praticados em casa (percussão, órgão, entre outros) e atentar na elaboração dos horários (adequá-los às idades e garantir uma boa conciliação com o ensino geral).

Considera-se que, a curto prazo, poderá ser benéfico para as escolas privadas procurarem estabelecer parcerias com diferentes instituições com vista a suprir dificuldades financeiras responsáveis por algumas desistências, a reduzir as propinas e a atribuir bolsas de estudo.

É também importante garantir uma boa comunicação entre a escola e as famílias. É imprescindível regular as expectativas dos encarregados de educação (sobre o ensino prestado, sobre o tempo de estudo, entre outros), responsabilizá-los perante a aprendizagem musical dos alunos e contar com o seu apoio (por exemplo, através do seu acompanhamento no estudo, na assistência a aulas e aos concertos, na participação nas atividades na escola de música). A comunicação com os encarregados de educação e a qualidade do relacionamento entre pais-professores é essencial: é importante haver *feedback* sobre o percurso dos alunos, ensinar os encarregados de educação sobre como podem ajudar os filhos no estudo do instrumento, sensibilizar os pais para a importância de equilibrarem os compromissos extracurriculares assumidos pelos alunos; informar sobre opções letivas para cada ciclo de estudos (cursos, regimes de frequência, carga horária, disciplinas), sobre as saídas profissionais e sensibilizar os encarregados de educação para considerarem o prosseguimento de estudos na área da música tão válido como outras opções.

8. Outras conclusões importantes do estudo

A realização deste estudo não seria possível sem a recolha, numa primeira fase, do número de escolas com a oferta especializada de música em Portugal. Neste contexto, alerta-se para a importância do tratamento e disponibilização de dados por parte do Ministério da Educação, sem os quais não é possível realizar investigação e avançar no conhecimento. Existe a necessidade de o Ministério da Educação manter atualizados e disponíveis os dados sobre o número de escolas existentes nas suas diversas tipologias, nos cursos que oferecem, nos ciclos de estudo que oferecem, nos protocolos que desenvolvem, nos regimes de frequência que são disponibilizados aos alunos, no número de professores existentes no terreno em cada grupo de recrutamento, etc. Neste momento, o Ministério da Educação não disponibiliza o número de alunos que frequenta o ensino especializado de música em regime articulado, e esse é um exemplo que manifesta a dificuldade ministerial na regulação deste subsistema de ensino. O sucesso ou insucesso escolar e a sua avaliação, nomeadamente ao nível de taxas de abandono, depende muito de um sistema que seja atualizado e ágil, em permanente melhoria e adaptação.

9. Limitações do estudo e futuras investigações

Este estudo apresenta algumas limitações. Uma primeira limitação prende-se com o número de participantes: apesar de se ter contado com vários grupos de intervenientes essenciais para a compreensão do fenómeno do abandono escolar (diretores, professores, encarregados de educação, alunos e ex-alunos), a percentagem de participantes foi reduzida face ao universo total. Por exemplo, no que respeita às taxas de abandono apenas foi possível ter acesso aos dados de 69 escolas (43,9% das escolas com oferta especializada de música em 2022/2023). Apesar dos dados obtidos auxiliarem a compreensão do fenómeno de abandono, será importante que, ao nível das taxas de abandono, outros estudos possam realizar os cálculos com base no universo total dos alunos. Teria sido também interessante recolher mais dados sobre a relação entre o abandono escolar e os vários instrumentos musicais estudados (e, eventualmente, relacionar esses dados com o preço desses instrumentos). Ao nível das causas de abandono, poderá ser interessante investigações futuras aprofundarem as razões do menor desempenho dos alunos (se está relacionado com questões pedagógicas, com estratégias de estudo, entre outras); recolher mais detalhes sobre o que leva à insatisfação dos alunos com a vida que levam a frequentar o curso de música; recolher dados sobre as razões para a insatisfação com as disciplinas de Estúdio de Ópera, História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição/Teoria e Análise Musical, Iniciação ou Formação Musical e Coro. Poderá também ser útil haver futuros estudos que verifiquem se existe alguma relação entre a participação em bandas filarmónicas e a prossecução dos estudos musicais; que investiguem de que forma a preferência dos alunos por diferentes repertórios se altera ao longo do percurso escolar; que comparem a taxa de sucesso em disciplinas obrigatórias e opcionais e em disciplinas lecionadas por professores qualificados ou por professores não qualificados. Ao nível da rede de escolas, poderá ser interessante, no futuro, explorar-se de uma forma mais aprofundada as características dos polos, ao nível do seu funcionamento e oferta formativa e ser realizado um cruzamento entre a rede e a população existente nas várias regiões.

Por fim, conclui-se que, para a melhoria do sistema de ensino, é imprescindível reconhecer o valor do ensino de música na formação de qualquer cidadão e garantir a democratização da oportunidade de acesso a uma educação musical de qualidade. É igualmente indispensável que professores, encarregados de educação, diretores de escolas e responsáveis pelas políticas educativas, continuem a refletir sobre formas de assegurar que o percurso dos alunos que já

beneficiam desta oportunidade seja repleto de experiências musicais enriquecedoras, capazes de lhes proporcionar o prazer de fazer música, de modo a que um eventual "abandono" desta aprendizagem seja apenas o fruto de uma opção vocacional voluntária e consciente, fundamentada numa boa formação.

REFERÊNCIAS

Academia de Música de Alcobaça. (s.d.). *Cursos profissionais*. https://www.academiamalcobaca.com/pt/cursos/cursos-profissionais

Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi. (s.d.). *Continuamos a crescer—Agora com o 7º ano!* https://academialuisatodi.pt/academia-luisa-todi-7-o-ano-inscricoes-abertas/

Academia de Música Fernandes Fão. (s.d.). *Apresentação*. https://academiafernandesfao.pt/pt/apresentacao

Agrupamento de Escolas Amadora Oeste. (2021, maio 4). *Admissões ao pólo da Amadora da escola artística de música do Conservatório Nacional*. https://aeamadoraoeste.edu.pt/index.php/component/tags/tag/polo-da-amadora

Agrupamento de Escolas de Cister - Alcobaça. (s.d.). *Ensino Profissional*. https://www.aecister.pt/ensino-profissional

AEEP - Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo. (s.d.). *Associados*. https://www.aeep.pt/associados/#/a/pesquisa/

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico.* Porto, Portugal: ASA Editores.

Aguiar, C. F. (2010). *Percepções de alunos do ensino secundário sobre sucesso e abandono escolar: O contributo da prática desportiva* [Dissertação de Mestrado em Actividade Física e Desporto, Centro de Competências de Ciências Sociais, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. http://hdl.handle.net/10400.13/404

Aguiar, M. C. (2014). *O ensino do canto nos ramos genérico e vocacional no 1º ciclo do ensino básico: Um estudo de caso múltiplo* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Musical, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/38832

Albert, D. J. (2006). Strategies for the recruitment and retention of band students in low socioeconomic school districts. *Contributions to Music Education*, *33*(2), 53–72. https://www.jstor.org/stable/24127208

Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, *7*, 19–28. https://www.researchgate.net/publication/28240665_Do_abandono_a_permanencia_nu

m_curso_de_ensino_superior

Alcaraz, F. J., & Sánchez-Escribano, E. (2023). Abandono en conservatorios de música: Diseño y desarrollo de una investigación. Em F. Géertrudix-Barrio & P. Cruz Cruz (Eds.), *Sinfonías del cambio: Música y arte en la transformación social* (pp. 81–88). Madrid, Espanha: Dykinson.

Almeida, É., & Santos, M. O. (1990). *Abandono escolar*. Ministério da Educação - Gabinete de Estudos e Planeamento.

Almeida e Silva, H., & Vieira, M. H. (2024a). Escolas especializadas de música da rede pública e da rede particular e cooperativa em Portugal: Panorama atual. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, *150*, 1–40. https://doi.org/ 10.25659/rpem.v1i150.39

Almeida e Silva, H., & Vieira, M. H. (2024b). Razões de abandono escolar no ensino especializado de música: O que dizem as pesquisas? Em A. Souto e Melo & M. Maravilha (Eds.), *Arriscar (re)pensar a Educação Artística: Percalços e continuidades… - Atas do 2º Congresso de Investigação em Educação Artística* (pp. 184–193). CI & DEI. https://hdl.handle.net/1822/94425

Almeida, L., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono nos estudantes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *16*(1,2), 111–119. https://hdl.handle.net/1822/26571

Álvares, M., & Calado, A. (2014). Insucesso e abandono escolar precoce: Os programas de apoio. Em M. de L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: Vol. I-A Construção do Sistema Democrático* (pp. 197–229). Coimbra: Almedina. https://www.researchgate.net/publication/296648198_Insucesso_e_Abandono_Escolar_Precoce_-_Os_programas_de_apoio

Álvares, M., & Estêvão, P. (2012). De que falamos quando falamos de abandono escolar precoce. *I Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação/ III Encontro de Sociologia da Educação*. https://www.researchgate.net/publication/262258532_De_que_falamos_quando_falamos_de_Abandono_Escolar_Precoce

Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. Em J. Amado (Ed.), Manual de investigação qualitativa em educação (2a ed., pp. 121–143). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais. (s.d.). *Associados*. https://anespo.pt/associados/

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.a). *Cursos artísticos especializados*. https://www.anqep.gov.pt/np4/Cursos_Artísticos_Especializados.html

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.b). *Cursos de educação e formação*. https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_educação_formação.html

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.c). *Cursos profissionais*. https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.d). *Prova de seleção: Curso básico de música e curso básico de canto gregoriano*. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.anqep.gov.pt/np4/file/1152/MODELO_PROVA_DE_SELE__O___CB_de_M_sica_e.pdf&ved=2ahUKEwjssIHk6KaPAxVx8gIHHbdbEjYQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw1t375aj92CxHgZyq36Uwae

APROARTE - Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes. (s.d.). *Associados*. http://aproarte.org/category/destaques/epme

Araújo, R. (2008). Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em perspetiva*, *1*(2), 39–52. https://doi.org/10.5380/mp.v1i2.19491

Araújo, T. D. (2018). *O abandono escolar no ensino superior - trajetos e projetos. Uma análise sociológica.* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/54835

Asmus, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, *34*(4), 262–278. https://www.jstor.org/stable/3345260

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Em V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (Vol. 4, pp. 71–81). Nova Iorque NY: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nova Iorque, NY: W. H. Freeman and Company.

Barber, L. W., & McClellan, M. C. (1987). Looking at America's dropouts: Who are they? *The Phi Delta Kappa International*, *69*(4), 264–267. https://www.jstor.org/stable/20403603

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa, Portugal: Edições 70.

Barrera, S. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poíesis Pedagógica*, *8*(2), 159–175. https://doi.org/DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14065

Barros, R. M. (2024). *Estudo de caso sobre as práticas pedagógicas com crianças dos 6 aos 9 anos de idade na disciplina de Formação Musical do ensino especializado de música* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Artística, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. https://hdl.handle.net/1822/93926

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (M. J. Cordeiro, Trad.; 5ª ed.). Lisboa, Portugal: Gradiva.

Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa, Portugal: Fim de Século. https://www.researchgate.net/publication/276920552_Renunciar_a_Escola-o_abandono_escolar_no_ensino_basico

Bergan, H. A. (1957). *A study of drop-outs in instrumental music in five selected schools in Michigan* [Thesis for the degree of Doctor of Education in Administrative and Educational Services, Michigan State University]. MSU Libraries, Digital repository. https://d.lib.msu.edu/etd/15526

Bogdan, R., & Biklen, S. (2016). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Uttar Pradesh, India: Pearson.

Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, *18*(2), 103–118. https://doi.org/10.1017/S0265051701000213

Borges, M. J. (s.d.). *Brevíssima notícia histórica da Escola de Música do Conservatório Nacional*. https://www.emcn.edu.pt/instituição

Boyle, D., DeCarbo, N. J., & Jordan, D. M. (1995). Middle/junior high school band directors' views regarding reasons for student dropouts in instrumental music. *Research Perspectives in Music Education*, *5*(1), 16–21. https://www.ingentaconnect.com/content/fmea/rpme/1995/00000005/00000001/art00005

Briggs, J. (2010). *Reasons for initial and continued enrollment in private piano lessons as self-reported by children in Northern Indiana and Northern Ohio* [Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Arts, Ball State University]. https://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/123456789/193337/BriggsJ_2010-

3_BODY.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brito da Cruz, C. (1988). Zoltán Kodály: Um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, *56*, 10–14. http://hdl.handle.net/10400.21/1451

Brito, H. (2024). *A seleção de alunos para o ensino especializado de música em Portugal: Um estudo sobre a escola pública* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Artística, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/94730

Brito, H., & Vieira, M. H. (2017). Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês: Um olhar sobre o acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *04*, 134–139. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2696

Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da música portuguesa*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Brouet, C. (2003). *Les élèves en difficulte en l'échec dans les écoles de musique* [Mémoire, Cefedem Rhône Alpes]. http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/brouet.pdf

Brown, M. J. (1996). *Student attitude toward instrumental music education during the first year of instruction* [Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Ohio State University]. OhioLINK. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1120586967

Buscher, S. (2016). *Recruitment and retentions strategies for the secondary instrumental music program* [Capstone project presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Music in Music Education, University of Florida]. https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/AA/00/06/16/23/00001/Buscher_Stefanie_final_.pdf

Caldeira, A. M. (2012). *História*. https://conservatoriodebraga.pt/historia/

Caldeira, A. M. (2014). (Des)encantos e (des)ilusões na gestão de uma escola artística. Em M. H. Vieira & R. Soutelo (Eds.), *Percursos do ensino da música 2014* (pp. 187–196). Tui, Galiza, Espanha: Arte Tripharia.

Câmara Municipal de Vila Real. (s.d.). *Escola pública de música «Conservatório de Vila Real—Comendador Manuel Correia Botelho»*. https://www.cm-vilareal.pt/index.php/rss/escola-

publica-de-musica-conservatorio-de-vila-real-comendador-manuel-correia-botelho

Canavarro, J. M. (2004). *Eu não desisto. Plano nacional de prevenção do abandono escolar*. Ministério da Educação, Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.

Cantero, I. M., & Jauset-Berrocal, J.-A. (2017). Why do they choose their instruments? *British Journal of Music Education*, *34*(2), 203–215. https://doi.org/10.1017/S0265051716000280

Cardoso, A. C. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem* [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. https://hdl.handle.net/10316/25458

Cardoso, F. (2007). Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. *Revista de Educação Musical*, *127*, 11-15.

Cardoso, F. (2017). Towards a new model for effective musical teaching. Em E. Lopes (Ed.), *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical* (pp. 78–103). Editora Kelps.

Carneiro, H. F. (2022). *A génese e a identidade da disciplina de Formação Musical nas escolas públicas portuguesas de ensino especializado da música* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Artística, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/78613

Casanova, J. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, *28*(57), 05–22. https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22

Casanova, J., Bernardo, A., & Almeida, L. (2019). Abandono no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. Em L. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp. 233–256). Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação. https://www.researchgate.net/publication/331594692_Abandono_no_Ensino_Superior_Variaveis_pessoais_e_contextuais_no_processo_de_decisao

Casanova, J., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C., Gutiérrez, A. B., & Almeida, L. (2018).

Abandono no ensino superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *19*(1), 41–49. http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p41

Castelo-Branco, S. (2010a). Conservatórios de música. Em *Enciclopédia da música em Portugal no século XX: Vol. A-C* (pp. 324–326). Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores.

Castelo-Branco, S. (2010b). Ensino da música. Em *Enciclopédia da música em Portugal no século XX: Vol. C–L* (pp. 401–414). Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores.

Castelo-Branco, S. (2010c). Escola de Música do Conservatório Nacional. Em *Enciclopédia da música em Portugal no século XX: Vol. C–L* (pp. 415–417). Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores.

Castelo-Branco, S. (2010d). Instituto Gregoriano de Lisboa. Em *Enciclopédia da música em Portugal no século XX: Vol. C–L* (p. 644). Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores.

Cavalcanti, C. R. (2009). Crenças de autoeficácia: Uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, *21*, 93–102. http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/240/172

Chappell, E. (2013). *Predictors of instrumental music enrollment: How school policies may influence retention in title I and non-title I public schools* [Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Texas at Austin]. UT Electronic Theses and Dissertations. http://hdl.handle.net/2152/22988

Christenson, S. L., & Pohl, A. J. (2020). The relevance of student engagement: The impact of and lessons learned implementing check & connect. Em A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 3–30). Cham, Suíça: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9

Christenson, S. L., & Thurlow, M. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(1), 36–39. https://www.jstor.org/stable/20182903

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Londes, Reino Unido: Routledge.

Condessa, J. (2011). *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música* [Dissertação de Mestrado em Música, área de Educação Musical, Universidade Federal do Rio Grande

do Sul]. LUME Repositório Digital. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32473

Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engº Luiz Peter Clode. (2021). *Regulamento Interno*. https://www.conservatorioescoladasartes.com/wp-content/uploads/2021/12/Regulamento-Interno_2021.pdf

Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engº Luiz Peter Clode. (s.d.). *História*. https://www.conservatorioescoladasartes.com/historia/

Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Engº Luiz Peter Clode. (s.d.). *Polos e Núcleos*. https://www.conservatorioescoladasartes.com/polos-nucleos-2/

Conservatório de Amarante. (s.d.). *Regulamento específico interno*. https://www.cc-amarante.pt/wp-content/uploads/2024/04/REI-abril-2024_compressed.pdf

Conservatório de Música de Loulé Francisco Rosado. (s.d.). *História*. https://conservatoriodeloule.pt/historia/

Conservatório de Música do Porto. (s.d.). *100 anos de história*. https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/a-escola/historia

Conservatório do Vale do Sousa. (s.d.). *Instrumentista de jazz*. https://conservatoriovaledosousa.pt/pt/instrumentista-de-jazz

Cook, B. V. (2013). *An examination of factors contributing to orchestra students' attrition in transition from elementary to middle school* [Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Music (Music Education), University of Michigan]. Deep Blue Repositories. https://hdl.handle.net/2027.42/97769

Cook, C. R., Thayer, A. J., Fiat, A., & Sullivan, M. (2020). Interventions to enhance affective engagement. Em A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 203–237). Cham, Suíça: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9

Cordeiro, P. M., Lens, W., & Bidarra, M. G. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização. *Revista portuguesa de pedagogia*, *43*(2), 305–328. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-2_16

Corenblum, B., & Marshall, E. (1998). The band played on: Predicting students' intentions to continue studying music. *Journal of Research in Music Education*, *46*(1), 128–140. https://www.jstor.org/stable/3345765

Costa, J. A., Pais-Vieira, L., & Pinto, I. (2018). A ausência de outras músicas nas aprendizagens em formação musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, *144*, 51–59.

Costa, J. L. (2017). *Acontecimentos significativos na aprendizagem do violino. Um estudo exploratório em contexto pedagógico* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/57721

Costa-Giomi, E. (2004). «I do not want to study piano!» Early predictors of student dropout behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *161/162*, 57–64. https://www.researchgate.net/publication/292867665_I_do_not_want_to_study_piano_Early_predictors_of_student_dropout_behavior?enrichId=rgreq-f56896cd26b7d217779c99f37b735fec-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI5Mjg2NzY2NTtBUzo0NTYzNDc2Mzc1NTUyMDBAMTQ4NTgxMzE2MzI2NQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Costa-Giomi, E., Flowers, P., & Sasaki, W. (2005). Piano lessons of beginning students who persist or drop out: Teacher behavior, student behavior, and lesson progress. *Journal of Research in Music Education*, *53*(3), 234–247. https://www.researchgate.net/publication/249808613_Piano_Lessons_of_Beginning_Students_Who_Persist_or_Drop_Out_Teacher_Behavior_Student_Behavior_and_Lesson_Progress

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Almedina.

Crano, W. D., & Brewer, M. B. (2002). *Principles and methods of social research* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*, *20*(1), 29–44. https://doi.org/10.1017/S0265051702005272

Cremaschi, A. M., Ilinykh, K., Leger, E., & Smith, N. (2015). Students who quit music lessons: Recent research and recommendations for teachers. *Music Teachers National Association e-journal*, *6*(3), 15–26. https://www.researchgate.net/publication/272886402_Students_who_quit_music_lessons_recent_research_and_recommendations_for_teachers

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*

(2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Boston, MA: Pearson Education.

Cruvinel, F. (2009). O ensino coletivo de instrumento musical como alternativa metodológica na educação básica. Em E. Rodrigues & L. Alcântara (Eds.), *O ensino de música: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp. 71–79). Goiânia, Brasil: Grafset Gráfica e Editora.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M., Whalen, S., & Rathunde, K. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure* (1. paperback ed). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Daigle, E. (2018). *Examining music ensemble recruitment and retention through student persistence into college performing ensembles* [Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, Graduate School of the Ohio State University]. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1523523995130136&disposition=inline

Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, *14*, 399–412. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x

Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, *46*(1), 141–160. https://www.jstor.org/stable/3345766

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *127*, 40–44. https://www.jstor.org/stable/40318764

DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, DGE - Direção Geral da Educação, & ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). *Portal da Oferta Formativa*. https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/acerca

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2018a). *Lista definitiva música—Concurso contrato patrocínio 2018/2024*. https://www.dgeste.mec.pt/wp-

content/uploads/2018/09/ListaDefinitivaMusicaCorrecaoEAE-18_24.pdf

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2018b). *Lista definitiva música—Procedimento adicional de concurso contrato patrocínio 2018/2024*. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2018/11/Lista_Definitiva-Adicional_CP_Musica_2018_2024.pdf

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2020). *Música—Lista definitiva contratos de patrocínio 2020/2026*. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2020/09/Definitivas_mUSICA_2.pdf

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2022). *Música—Lista definitiva procedimento concursal contratos de patrocínio 2022/2028*. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2022/08/Musica_Lista_definitiva.pdf

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2024a). *Aviso de abertura de concurso contrato de patrocínio 2024-2030*. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2024/08/AVISO-CPat-2024-2030.pdf

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2024b). *Música—Lista definitiva procedimento concursal contratos de patrocínio 2024/2030*. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2024/10/Lista-definitiva_Musica2430.pdf

Dias, D. (2018). *Psicologia da aprendizagem: Paradigmas, motivação e dificuldades*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Direção Regional do Arquivo e Biblioteca da Madeira. (s.d.). *Academia de Música e Belas Artes da Madeira*. https://arquivo-abm.madeira.gov.pt/details?id=93465

Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A Comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage Open*, *3*(4), 1-15. https://doi.org/10.1177/2158244013503834

Dores, V. R. (2016). Conservatório da Horta—25 anos de ensino artístico. *Boletim do Núcleo Cultural da Horta*, *25*, 207–212.

Driscoll, J. J. (2009). 'If I play my sax my parents are nice to me': Opportunity and motivation in musical instrument and singing tuition. *Music Education Research*, *11*(1), 37–55. https://doi.org/10.1080/14613800802547722

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10),

1040–1048. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Phipadelphia, PA: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Nova Iorque, NY: Oxford University Press.

Ensemble. (s.d.). *Associados*. http://www.ensemble.pt/associados/

Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (s.d.). *Contactos Conservatório Nacional*. https://www.emcn.edu.pt/info/contactos

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. (s.d.). *História*. https://conservatoriomcoimbra.pt/historia/

Escola de Música do Colégio Moderno. (s.d.). *A escola de música do colégio moderno*. https://escolademusica.colegiomoderno.pt/historia/

Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa. (s.d.). *Historial*. https://www.institutogregoriano.pt/instituição/historial

Escolas Profissionais de Portugal. (s.d.). *Escolas*. https://www.escolasprofissionais.com/categoria/escolas/

Escola Secundária Professor Dr. Flávio Pinto Resende. (s.d.). *Instrumentista de sopro e de percussão*. https://eseccinfaes.pt/images/oferta-formativa/2023/instrumentista-de-sopro-e-percussao.pdf

Espírito Santo, A. (2019). *Abandono escolar na transição para o secundário: Estudo de caso na classe de guitarra do conservatório de música Calouste Gulbenkian de Braga* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música em Instrumento, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. http://hdl.handle.net/10400.22/14556

Eurostat. (2022). *Statistics Explained—Glossary: Early leaver from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early_leaver_from_education_and_training

Eurostat. (2025). *Statistics Explained—Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-

explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Eurydice. (2025). *Financiamento da educação*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/eurypedia/portugal/financiamento-da-educacao-pre-escolar-e-escolar

Evans, P. (2016). Motivation. Em G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd edition, pp. 325–339). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, *41*(5), 1-20. https://doi.org/10.1177/0305735612441736

Feliciano, P. (2008). Propostas de reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: Algumas linhas de reflexão. *Revista de Educação Musical*, *131*, 5–11.

Feliciano, P. (2010). Reforma: Mais alunos no ensino especializado da música. *Boletim dos Professores*, *18*, 2–3.

Fernandes, D., & Gonçalves, C. (2023). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/Ex-Enc_de_ExB_ExC_ExD022-_versaointegral.pdf

Fernandes, D., & Gonçalves, C. (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2023

Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Ferreira, M. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/5501

Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, A. (2009). *Uma avaliação dos projectos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Agência Nacional para a Qualificação. http://hdl.handle.net/10451/5503

Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado. Em M. de L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 1–44). Almedina.

Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J. L., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, A. P. (2019). Adaptação e validação para português da escala de motivos de intenção de abandono do

ensino superior. *Revista de Enfermagem Referência*, *21*, 35–46. https://doi.org/10.12707/RIV18090

Ferreira, S. R., Vieira, M. H., & Rodrigues, H. (2009). O impacto do projecto artístico-formativo Grande Bichofonia no contexto das AEC. *Revista de Educação Musical*, *133*, 50–55. https://hdl.handle.net/1822/73458

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117–142. https://doi.org/10.3102/00346543059002117

Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Londres, Reino Unido: SAGE Publications.

Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música: Reflexões de escolas e de professores*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(2), 359–374. https://doi.org/10.7202/032005ar

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Nova Iorque, NY: McGraw-Hill.

Franco, C. (2008). Avaliação em larga escala e fatores associados ao desempenho escolar. Em B. Gatti (ed.), *Construindo caminhos para o sucesso escolar - Anais do Seminário Internacional* (pp. 27–36). Inep, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160010

Freitas Branco, J. (1995). *História da música portuguesa*. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América.

Freitas, P. (2023). *Economia da educação: Um olhar sobre o sistema de ensino português*. Lisboa, Portugal: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Gamin, R. M. (2005). Teacher perceptions regarding attrition in beginning instrumental music classes during the first year of study. *Contributions to Music Education*, *32*(2), 43–64. https://www.jstor.org/stable/24127153

Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.

García, J. (2019). *Desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada en el entorno de conservatorios profesionales de música de Aragón* [Tesis Doctoral en Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza].

Zaguan - Repositorio institucional de documentos. https://zaguan.unizar.es/record/78877/files/TESIS-2019-077.pdf

García-Dantas, A., González, J., & González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *14*(1), 39–44. https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000100005

Gaunt, H., & Hallam, S. (2016). Individuality in the learning of musical skills. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd edition, pp. 463–477). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Gausel, N., & Bourguignon, D. (2020). Dropping out of school: Explaining how concerns for the family's social-image and self-image predict anger. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01868

Gembris, H., & Davidson, J. W. (2002). Environmental influences. Em R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 17–30). Nova Iorque, NY: Oxford University Press.

Gerelus, K., Comeau, G., & Swirp, M. (2017). Predictors of piano student dropouts. *Intersections*, *37*(2), 27–42. http://doi.org/10.7202/1066616ar

Gerelus, K., Comeau, G., Swirp, M., & Huta, V. (2020). Parting ways with piano lessons: Comparing motivation between continuing and dropout piano students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *225*, 45–66. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.225.0045

Glaser, E. A. (2017). *An exploration of enrollment and retention trends of beginning band and orchestra students in the first year of instruction* [Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Music Education]. KU ScholarWorks. https://hdl.handle.net/1808/26147

Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal* [Memória final do Cese em Direcção Pedagógica e Administração Escolar, Escola Superior de Educação de Almada, Instituto Jean Piaget]. https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/contributos-para-o-estudo-do-ensino-especializado-de-musica-em-portugal.pdf

Gomes, C. A. (2002). *Discursos sobre a «especificidade» do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de

História da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/34811

Gonçalves, C., Andres, R., Sousa, R., & Campanário, M. (2018). Estudo exploratório acerca do abandono escolar no ensino artístico especializado (regime supletivo). *Revista Portuguesa de Educação Artística*, *8*(2), 97–115. https://doi.org/10.34639/rpea.v8i2.112

Gonçalves, L. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem* [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação e Formadores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/15627/4/Leonor%20Gonçalves.pdf

Gonçalves, S. M. (2018). *Exploração de funções sociais da música nas aulas de saxofone e de música de conjunto* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/58312

Gonçalves, S. M., & Vieira, M. H. (2021). Whats is music? Let children answer. *Diálogos com arte - Revista de arte, cultura e educação*, *11*, 184–193. https://www.researchgate.net/publication/373199730_What_is_music_Let_children_answer

Gordon, E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (M. Albuquerque, Trad.; 2ª edição). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Governo dos Açores. (2021). *Concurso pessoal docente.* https://concursopessoaldocente.azores.gov.pt/2021/store/Aviso%20abertura%20CIEP%202021-2022%20Publicado.pdf

Governo dos Açores. (s.d.). *História*. https://crpd.edu.azores.gov.pt/historia/

Hallam, S. (1998a). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford, Reino Unido: Heinemann Educational.

Hallam, S. (1998b). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, *26*, 116–132. https://doi.org/10.1177/0305735698262002

Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Londres, Reino Unido: Institute of Education Press, University of London.

Hallam, S. (2016). Motivation to learn. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd edition, pp. 479–491). Oxford, Reino Unido: Oxford

University Press.

Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, *20*(4), 1-23. https://doi.org/10.1177/1029864916634420

Hartley, L. A. (1991). *The relationship of student attitude, enrollment, and retention in instrumental music to beginning instructional grade and grade level organization* [Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Kent State University Graduate College]. Special Collections and Archives.

Hartley, L. A. (1996). Influence of starting grade and school organization on enrollment and retention in beginning instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, *44*(4), 304–318. https://www.jstor.org/stable/3345443

Hash, P. M. (2022). Student retention in school bands and orchestras: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, *40*(3), 11–19. https://doi.org/10.1177/87551233211042585

Hennion, A., Martinat, F., & Vignolle, J.-P. (1985). Les conservatoires et leurs élèves. *Vibrations*, *1*, 205–206. https://www.persee.fr/doc/vibra_0295-6063_1985_num_1_1_881_t1_0205_0000_2

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. Nova Iorque, NY: The Guilford Press.

Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: 1. The family and musical background. *British Journal of Educational Psychology*, *8*(1), 39–52. DOI: 10.1017/S0265051700008056

Hurley, C. G. (1995). Student motivations for beginning and continuing/discontinuing string music instruction. *The Quarterly - Journal of Music Teaching and Learning*, *6*(1), 44–55.

IGeFE - Instituto de Gestão Financeira da Educação. (s.d.). *Pesquisa da rede escolar*. https://www.gesedu.pt/PesquisaRede

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school droupout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, *26*(6), 733–762. DOI: 10.1023/A:1022300826371

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, *92*(1), 171–190. DOI: 10.1037110022-0663.92.1.171

Jorge, I. (2007). Abandono escolar precoce e desqualificado. *Correio da Educação*, *305*, 1–3.

Jorgensen, H., & Hallam, S. (2016). Practicing. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd edition, pp. 449–462). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

King, K. (2020). Interventions to enhance behavioral engagement. Em A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 133–156). Cham, Suíça: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9

Kinney, D. W. (2010). Selected nonmusic predictors of urban students' decisions to enroll and persist in middle school band programs. *Journal of Research in Music Education*, *57*(4), 334–350. http://www.jstor.com/stable/40666500

Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*, *39*(3), 225–238. https://www.jstor.org/stable/3344722

Kowal, S., & O'Connel, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. Em U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 64-78). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, *40*(2), 353–393. https://doi.org/DOI: 10.3102/00028312040002353

Legette, R. M. (1993). Causal attribuitions of music majors and nonmusic majors regarding success and failure in music: A study of motivation and achievement. *Research Perspectives in Music Education*, *4*, 9–12. https://eric.ed.gov/?id=ED375033

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Nova Iorque, NY: Oxford University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Lopes, J. L. (2004). Prefácio. Em V. Sil, *Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, estratégias e opiniões dos professores — Estudo exploratório* (pp. 11-12). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Lorenzo, S. (2013). *El abandono en los centros de educación musical reglada en Canarias* [Tesis

Doctoral en Formación del Profesorado, Facultad de Formacion del profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. accedaCRIS. https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/11263

Lorenzo, S., Escandell, M. O., & Castro, J. J. (2016). Teachers' opinions of student dropout from formal music education centres of the Canary Islands. *Music Education Research*, *18*(3), 295–304. https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1095719

Lorenzo, S., & Escandell, M. O. (2003). El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria: La opinión de los profesores del centro. *Anuario de Filosofia, Psicologia Y Sociologia*, *6*, 101–116. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3633/1/0237190_02003_0005.pdf

Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A., (2002). Motivation and achievement. Em R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 348-372). Nova Iorque, NY: Oxford University Press.

Malotti, A. P. (2025). *O professor especialista de música na educação pré-escolar portuguesa e na educação infantil brasileira: Estudo de caso múltiplo* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Artística, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/96587

Martignetti, A. J. (1965). Causes of elementary instrumental music dropouts. *Journal of Research in Music Education*, *13*(3), 177–183. https://www.jstor.org/stable/3343672

McCarthy, J. F. (1980). Individualized instruction, student achievement, and dropout in an urban elementary instrumental music program. *Journal of Research in Music Education*, *28*(1), 59–69. https://www.jstor.org/stable/3345053

Mcpherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, *37*(1), 91–110. https://doi.org/10.1177/0305735607086049

Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, *17*(1), 1–9. http://hdl.handle.net/1822/20073

Moreira, M. C. (2017). *Ensino artístico especializado da música: Avaliação da pertinência de uma possível reestruturação* [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música em Instrumento, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.

http://hdl.handle.net/10400.22/10156

Moreira, M. C. (2020). *Ensino artístico especializado da música: Avaliação da pertinência de uma possível reestruturação*. *10*(2), 15–24. https://doi.org/10.34639/RPEA.V10I2

Mota, G. (2002). Portugal. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *Musical development and learning: The international perspective* (Reprinted, pp. 151–162). Londres, Reino Unido: Continuum.

Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal: Uma história plena de contradições. *Debates - Unirio*, *13*, 41–50. https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4609

Mowery, W. F. (1993). *An investigation of the relationship between selected personality variables and retention of students in the string orchestra program* [Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The Ohio State University]. OhioLINK. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1487848531362534

Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, *15*(4), 731–747. https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/874

Município de Estarreja. (2017). *Pólo de Estarreja: Conservatório de música de Aveiro ensino articulado da música*. https://www.cm-estarreja.pt/eventos/3413

Município de Odemira. (2021, março 18). *Município de Odemira celebra novo protocolo para ensino articulado de música no concelho*. https://www.cm-odemira.pt/pages/536?news_id=2094

Neiva, E., & Vieira, M. H. (2014). O papel do ensino instrumental em grupo na motivação dos alunos. Construção partilhada de um portfólio de actividades numa disciplina de Música de Câmara. Em M. H. Vieira & R. Soutelo (Eds.), *Percursos do ensino da música—2014* (pp. 51–74). Tui, Galiza, Espanha: Arte Tripharia.

Nery, R. V. (2015). O modelo da Academia como pioneiro da modernidade pedagógica. Em A. Tavares, J. M. Sardica, & R. V. Nery (Eds.), *50 anos Academia de Música de Santa Cecília: A educar desde 1964* (pp. 39–52). Lisboa, Portugal: Althum.com.

Nery, R. V., & Castro, P. (com Comissariado para a europália 91 - Portugal). (1991). *História da música*. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Neto, H. (s.d.). *História—1985, criação do Conservatório de Música*. https://www.cmacg.pt/o-

conservatorio/historia?showall=&start=3

Ng, C. C., & Hartwig, K. (2011). Teachers' perceptions of declining participation in school music. *Research Studies in Music Education*, *33*(2), 123–142. https://doi.org/10.1177/1321103X11423598

Noble, R. N., Heath, N., Krause, A., & Rogers, M. (2020). Teacher-student relationship and high school drop-out: Applying a working alliance framework. Canadian *Journal of School Psychology*, *36*(3), 1–14. https://doi.org/10.1177/0829573520972558

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results: The state of learning and equity in education: Vol. I*. OECD. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Oliveira, A. M. (2009). *O regresso à escola de alunos em abandono escolar: Contributo de um programa integrado de educação e formação* [Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Repositório Institucional da Universidade Portucalense. http://hdl.handle.net/11328/122

Oliveira, A., Ribeiro, F. S., Ribeiro, L. M., McPherson, G. E., & Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: A systematic review. *Music Education Research*, *23*(1), 105–122. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866517

Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista enfermagem UERJ*, *16*(4), 569–576.

Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D., & Musis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, *4*(9), 11. https://doi.org/10.7213/rde.v4i9.6479

Oliveira, F., Rodrigues, H., & Vasconcelos, A. Â. (1995). As escolas profissionais de música em Portugal em 1995. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, *85*, 16–23.

O'neill, S. A. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e flow theory. *Revista CIPEM*, 35–43. https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2394

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. Em R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31–46). Nova Iorque, NY: Oxford University Press.

Pacheco, A. (2008). *O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa:*

Função vocacional ou genérica? [Tese de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Educação Musical, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho]. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança. http://hdl.handle.net/10198/5320

Pacheco, A. (2013). *O ensino da música em regime articulado. Projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Musical, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/24878

Pacheco, A. (2014). O ensino articulado da música: Desafios e compromissos para um acesso efetivo à aprendizagem musical. Em M. H. Vieira & R. Soutelo (Eds.), *Percursos do ensino da música 2014* (pp. 107–116). Tui, Galiza, Espanha: Arte Tripharia.

Pacheco, A., & Vieira, M. H. (2016a). A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: Impacto actual da reestruturação de 2009. *Opus*, *22*(1), 237–254. https://doi.org/10.20504/opus2016a2210

Pacheco, A., & Vieira, M. H. (2016b). The subsystem of specialized music education in Portugal since 1983: The process of integration into the general education system. *International Journal of Music Education*, *34*(3), 311–323. https://doi.org/10.1177/0255761415619424

Pacheco, A., & Vieira, M. H. (2019). A frequência do ensino da música em regime articulado em Portugal: Resultados de um projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa. *Educação*, *42*(1), 23-34. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.28201

Paixão, M. P., & Borges, G. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, *30*, 133–153.

Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório: Uma avaliação do currículo*. Lisboa, Portugal: APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pereira, J. A. (2019). *A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/62211

Pernão, A. M. (2014). A escola de música do Conservatório Nacional e as políticas públicas. *Revista de Educação Musical*, *140*, 80-85.

Pernão, A. M., & Borges, M. J. (2015). *Escola de Música do Conservatório Nacional*. https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063484d364c793968636d356c6443397a6158526c6379395953556c4d5a5763765130394e4c7a684452554e444c305276593356745a57353062334e4259335270646d6c6b5957526c5132397461584e7a595738764d7a566c5a475a6b4e4749744e6a526959693030596d466d4c574577597a41745a6a68684e544e6d596d466859324d344c6e426b5a673d3d&fich=35edfd4b-64bb-4baf-a0c0-f8a53fbaacc8.pdf&Inline=true

Pessoas 2030. (s.d.). Operações de importância estratégica: Cursos profissionais. https://pessoas2030.gov.pt/projetos-oie-cursos-profissionais/#:~:text=Os%20apoios%20do%20PESSOAS%202030%20à%20formação,de%20Portugal%20Continental:%20Norte%2C%20Centro%20e%20Alentejo.

Pimentel, F. (2021). *Conservatório Regional de Angra do Heroísmo: Uma história cultural e pedagógica* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Variante Formação Musical e Música de Conjunto, Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. https://repositorio.ipcb.pt/entities/publication/01eb79d6-175e-43a3-90ec-d0368ccee03e

Pintão, R. P. (2013). *O ensino de piano em grupo para uma nova literacia musical: Impactos de um projeto de investigação-ação numa escola pública* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Musical, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/40416

Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: Factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, *6*, 33–44. https://ipp.josekarvalho.net/index.php/rmpe

Pinto, S. M. (2024). *Financiamento e gestão do ensino artístico especializado de música: Comparação entre público e privado* [Dissertação de Mestrado em Administração Escolar, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa. http://hdl.handle.net/10071/33340

Pires, E. (2001). A escolaridade universal, a intervenção crescente do Estado e o desenvolvimento da escola como instituição educativa. Em E. Pires, Sousa Fernandes, & J. Formosinho, *A*

construção social da educação escolar (3ª edição, pp. 71–79). Porto, Portugal: Edições ASA.

Pitts, S. E., Davidson, J. W., & McPherson, G. E. (2000). Models of success and failure in instrumental learning: Case studies of young players in the first 20 months of learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *146*, 51–69. https://www.jstor.org/stable/40319033

Pohl, A. J. (2020). Strategies and interventions for promoting cognitive engagement. Em A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 253–280). Cham, Suíça: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9

Polo Educativo de Arganil - Conservatório de Música de Coimbra. (2024, junho 12). *Escola artística do conservatório de música de Coimbra—Polo de Arganil*. https://www.facebook.com/photo?fbid=444190805155400&set=a.119024267672057

Pommiers, A. (2003). *L'abandon des etudes musicales a l'age de l'adolescence* [Mémoire]. Cefedem Rhône-Alpes.

Poolos, F. J. (2019). *Secondary school band: Student retention and director issues—Challenges and strategies* [Master's Thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of MAster of Arts in Music Education, Liberty University]. ScholarsCrossing - The Institutional Repository of Liberty University. https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1567&context=masters

Portal da Oferta Formativa. (s.d.). *Acerca*. https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/acerca

Universidade FM. (2023, maio 26). *Conservatório de Música de Vila Real vai ser escola pública de ensino das artes*. https://www.universidade.fm/conservatorio-de-musica-de-vila-real-vai-ser-escola-publica-de-ensino-das-artes/

Pruitt, J. (1966). *A study of withdrawals from the beginning instrumental music programs of selected schools in the school district of Greenville County, South Carolina* [Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education]. School of Educations, New York University.

Rádio Vizela. (2016, dezembro 3). *Câmara oferece transporte a alunos do ensino articulado*. https://www.radiovizela.pt/noticia-camara-oferece-transporte-a-alunos-do-articulado

Rawlins, L. D. (1979). *A study of the reasons for students dropping out of the instrumental music program of the Lincoln Nebraska public schools* [Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Secondary

Education]. The Graduate College, University of Nebraska.

Renwick, J. M., & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. Em G. E. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 143–162). Nova Iorque, NY: Oxford University Press.

Reschly, A. L. (2020a). Dropout prevention and student engagement. Em A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 31–54). Cham, Suíça: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9

Reschly, A. L. (2020b). Interventions to enhance academic engagement. Em A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 91–108). Cham, Suíça: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9

Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (4th ed.). Chichester, Reino Unido: Wiley.

Rodrigues, D. A. (2023). *A relação entre a motivação e o abandono escolar no ensino artístico especializado de música* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Especialização em Instrumento, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Trandisciplinares, Instituto Piaget]. RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. http://hdl.handle.net/10400.26/49619

Rodrigues, T. (2017). *Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/57116

Rolly, F. (2003). *La problème de l'échec à l'école de musique* [Mémoire, Cefedem Rhône-Alpes]. http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Rolly.pdf

Ruane, J. M. (2005). *Essentials of research methods: A guide to social science research*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Rumberger, R. W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. *Dropouts in America: How Severe is the Problem? What do We Know about Intervention and Prevention?* https://escholarship.org/content/qt58p2c3wp/qt58p2c3wp.pdf

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. University of California. https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Sá, V. (2017). Recursos para o ensino da música em Portugal no antigo regime: Modelos cosmopolitas, manuais para o ensino de instrumentos e contributos para o processo de constituição do Real Conservatório de Lisboa (1835). Em E. Lopes (Ed.), *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical* (pp. 17–30). Goiânia, Brasil: Editora Kelps.

Sagrillo, D. (2016). Solfège as a reason for the drop out of school pupils. Em D. Sagrillo, A. Nitschké, & F. Brusniak (Eds.), *Leo Kestenberg und musikalische Bildung in Europa* (pp. 163–172). Konferenz zum Themenkomplex Musikalische Bildung und ihre Vermittlung in Europa, Weikersheim. Weikersheim, Alemanha: Margraf Publishers.

Sánchez-Escribano, E. (2020). *Estado de la formación musical instrumental en contextos escolares no universitarios de la comunidad de Madrid. Un estudio comparado sobre el abandono formativo y la simultaneidad en las enseñanzas regladas de música.* [Tesis Doctoral en Humanidades, Arte y Educación, Facultad de Educación de Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/342211925_Estado_de_la_formacion_musical_instrumental_en_contextos_escolares_no_universitarios_de_la_Comunidad_de_Madrid_Un_estudio_comparado_sobre_el_abandono_formativo_y_la_simultaneidad_en_las_ensenanzas_reg

Sánchez-Escribano, E., & Alcaraz, F. J. (2022). El abandono educativo en las enseñanzas regladas de música: Una revisión bibliográfica. Em M. A. de la Ossa (Ed.), *La educación y formación musical en el siglo XXI: ¿somos competentes para el enfoque competencial?* (pp. 31–52). Madrid, Espanha: Sílex

Santos, A. R. (2014). *Um ensino em grupo de instrumentos musicais: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Musical, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/38455

Secretaria Regional de Educação. (s.d.) *CEPAM.* https://www.madeira.gov.pt/draescolar/pesquisar/ctl/ReadInformcao...d/2173/Informac

aoId/101827/UnidadeOrganicaId/26/LiveSearch/CEPAM

Sichivitsa, V. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, *29*, 55–68. https://www.semanticscholar.org/paper/The-influences-of-parents%2C-teachers%2C-peers-and-on-Sichivitsa/f69263ad39e979b52def28fcd10c034afc5b59a7

Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. *Percepções, estratégias e opiniões dos professores – estudo exploratório.* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

Silva, A. R. (2010). *Um olhar sobre o abandono escolar: Da compreensão à prevenção e intervenção* [Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. http://hdl.handle.net/10284/4914

Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Simões, M. C., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (42-1), 135–151. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_7

Sousa Fernandes, A. (2001a). Emergência da educação escolar. Em E. Pires, A. Sousa Fernandes, & J. Formosinho, *A construção social da educação escolar* (3ª edição, pp. 71–79). Porto, Portugal: Edições ASA.

Sousa Fernandes, A. (2001b). O insucesso escolar. Em E. Pires, A. Sousa Fernandes, & J. Formosinho, *A construção social da educação escolar* (3ª edição, pp. 187–213). Porto, Portugal: Edições ASA.

Sousa, R. (2003a). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53576

Sousa, R. (2003b). O abandono no ensino especializado em Portugal. *Revista de Educação Musical*, *117*, 19–28.

Sousa, R. (2004). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, *6*, 19–31. https://doi.org/10.26537/RMPE.V0I6.2428

Stake, R. E. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Cahves, Trad.; 2ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Nova Iorque, NY: The Guilford Press.

StGeorge, J. (2004). The musical dropout: A new perspective. *XXVIIth Annual Australian Association for Research in Music Education*. https://www.researchgate.net/publication/258217627_The_Musical_Dropout_A_New_Perspective

Strickland, K. E. (2010). *Why they stay and why they go: A study of retention and attrition during the transition from middle to high school in the large ensemble instrumental music classroom* [Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Music Education, The School of Music, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College]. LSU Scholarly Repository. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/2592

Tavares, A. (2015). Academia de Música de Santa Cecília: Breve síntese histórica. Em A. Tavares, J. M. Sardica, & R. V. Nery (Eds.), *50 anos Academia de Música de Santa Cecília: A educar desde 1964* (pp. 39–52). Lisboa, Portugal: Althum.com.

Teixeira, J. R. (2021). *A formação musical e o abandono escolar no ensino especializado de música* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música em Formação Musical e Classe de Conjunto, Escola Superior de Educação/Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. http://hdl.handle.net/10400.22/18783

Tracana, M. I. (2013). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do ensino básico: Estudo de caso múltiplo* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de especialidade em Educação Musical, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM - Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/34421

Valencia, R., Ventura, E., & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofia, Psicologia Y Sociologia*, *6*, 77–100.

Vasconcelos, A. Â. (2017). O ensino e a aprendizagem de um instrumento nos conservatórios e academias: Problemáticas e desafios. Em E. Lopes (Ed.), *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical* (pp. 46–77). Goiânia; Brasil: Editora Kelps.

Vieira, A. (2008). Ensino especializado da música: Um subsistema em emergência. *Revista de Educação Musical*, *131*, 33–36.

Vieira, A. B. (2017, março 1). Conservatório do Porto anda a formar músicos há 100 anos. *Público*. https://www.publico.pt/2017/03/01/local/%20%20noticia/conservatorio-do-porto-anda-a-formar-musicos-ha-100-anos-1763496

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 530–537. https://hdl.handle.net/1822/84715

Vieira, M. H. (2011). Instrumental group teaching: An agenda for democracy in Portuguese music education. *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future*, 796–801.

Vieira, M. H. (2013). Music literacy for enhanced citizenship—What public schools can do for us. Em M. Campion, K. Pabis, A. Moura, E. Coquet, & T. M. Tipton (Eds.), *Changing the world: Social, cultural and political pedagogies in civic education* (pp. 85–101). Cracóvia, Polónia: WAX Andrzej Jedraszcsak.

Vieira, M. H. (2014a). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal: E se explicássemos bem o que significa «especializado»? *Do Passado ao Presente Impressões e Expressões, I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa*, 60–74. https://hdl.handle.net/1822/71400

Vieira, M. H. (2014b). Políticas educativas e pedagogia musical — Educação musical para todos: Por uma política de participação no ensino da música. Em M. H. Vieira & A. Cachada (Eds.), *Pensar a música II*. Guimarães, Portugal: CEIM - Centro de Estudos e de Investigação Musical.

Vieira, M. H. (2017). Ensino da música. Em J. E. Franco & J. C. Pereira (Eds.), *Portugal católico: A beleza na diversidade* (pp. 734–735). Lisboa, Portugal: Círculo de Leitores.

Vieira, M. H. (2019). Antífona do silencio. Em A. A. Menezes & A. F. Araújo (Eds.), *Rostos do silêncio: Ensaios transdisciplinares*. São Paulo, Brasil: Editora Inteligência Relacional.

Vieira, M. H. (2021). The peripherical curriculum: Music education as a way of transformation and social justice in children's lives. Em L. Castilho, R. Dias, & J. F. Pinho (Eds.), *Perspectives on music, sound and musicology: Research, education and practice* (pp. 307–314). Cham, Suíça: Springer International Publishing AG.

Vilela, A. (2014). Os apoios do FSE ao ensino da música. Em M. H. Vieira & R. Soutelo (Eds.), *Percursos do ensino da música 2014* (pp. 197–202). Tui, Galiza, Espanha: Arte Tripharia.

Vispoel, W., & Austin, J. (1993). Constructive response to failure in music: The role of attribution

feedback and classroom general structure. *British Journal of Educational Psychology*, *63*, 110–129.

VITEC AzoresTV (Diretor). (s.d.). *Academia Musical da Ilha Terceira procura ser dinâmica* [Gravação de vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=GjLpWV5YpeQ

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548–573.

Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The optimal theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, *23*, 1382–1414. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Nova Iorque, NY: The Guilford Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

[1835] Decreto, de 5 de maio. Cria o Conservatório de Lisboa. http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1831_1840/1835_05_05decreto_1.pdf

[1930] Decreto n.º 18:881, de 25 de setembro. [Ministério da Instrução Pública]. Aprova a reorganização do Conservatório Nacional. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1930/09/22300/19651972.pdf

[1967] Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de março. [Ministério da Educação Nacional]. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respetivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1967/03/05900/02690270.pdf

[1979] Lei n.º 9/79, de 19 de março. [Assembleia da República]. Relativa às bases do ensino particular e cooperativo. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1979/03/06500/04230425.pdf

[1980] Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro. [Ministério da Educação e Ciência]. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/553-1980-458182

[1983] Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho. [Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa]. Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/310-1983-452686

[1985] Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. [Assembleia da República]. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/08/16600/0563505636.pdf

[1985] Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro. [Ministério da Educação]. Define os planos de estudo do Curso Básico de Música e do Curso Complementar de Música em regime supletivo. https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1985/10/2S232A0000S00.pdf

[1986] Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. [Assembleia da República]. Lei de Bases do Sistema Educativo. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf

[1986] Portaria n.º 55-C/86 de 12 de fevereiro. [Ministérios das Finanças e da Educação e Cultura]. Cria algumas escolas preparatórias, preparatória e secundária (C + S) e secundárias. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/55-c-528852

[1989] Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. [Ministério da Educação]. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/26-1989-609609

[1990] Portaria n.º 714/90, de 21 de agosto. [Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social]. Cria vários cursos a funcionar na Escola Profissional Artística do Vale do Ave. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1990/08/19200/34063407.pdf

[1990] Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. [Ministério da Educação]. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188

[1993] Decreto-Lei n.º 352/93, de 7 de outubro. [Ministério da Educação]. Cria o Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/352-1993-645304

[1995] Portaria n.º 531/95, de 2 de junho. [Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social]. Cria os vários cursos profissionais de nível secundário e de nível básico e aprova os respetivos planos de estudo. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1995/06/128b00/35353547.pdf

[1998] Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro. [Ministério da Educação]. Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música e aprova o respetivo elenco de habilitações para a docência. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1998/09/203b00/45954613.pdf

[2002] Portaria n.º 1550/2002, de 26 de dezembro. [Ministério da Educação]. Procede a alguns ajustamentos dos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de dança e de música. Revoga as portarias n.º 294/84, de 17 de maio, 815/85, de 26 de outubro, e 1197/92, de 22 de dezembro. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2002/12/298b00/80808083.pdf

[2006] Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. [Ministério da Educação – Gabinete da Ministra]. Aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo

do ensino básico. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/12591-2006-1267323

[2007] Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. [Ministério da Educação]. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819

[2007] Portaria n.º 220/2007, de 1 de março. [Ministério da Educação]. Cria o curso profissional de instrumentista de cordas e de tecla. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2007/03/04300/14261427.pdf

[2007] Portaria n.º 221/2007, de 1 de março. [Ministério da Educação]. Cria o curso profissional de instrumentista de sopro e de percussão. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2007/03/04300/14271428.pdf

[2007] Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto. [Ministério da Educação]. Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de dezembro, que define as normas aplicáveis à denominação dos estabelecimentos de educação e ensino não superior públicos. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/299-2007-640666

[2008] Despacho n.º 13020/2008, de 8 de maio. [Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação]. Dispensa da realização da profissionalização em serviço mediante determinadas condições. https://files.diariodarepublica.pt/2s/2008/05/089000000/2073320733.pdf

[2008] Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. [Ministério da Educação]. Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular. https://files.diariodarepublica.pt/2s/2008/05/100000000/2319423198.pdf

[2009] Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho. [Ministério da Educação]. Cria os cursos básico de dança, de música e de canto gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/06/12100/0414704156.pdf

[2009] Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. [Ministério da Educação]. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/09/17400/0612206124.pdf

[2010] Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro. [Ministério da Educação]. Cria o curso profissional de instrumentista de jazz e aprova o respetivo plano de estudos. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2010/10/19500/0440704408.pdf

[2010] Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro. [Ministérios da Educação e da Ciência Tecnologia e Ensino Superior]. Procede à identificação de domínios de habilitação para a docência em vários graus de ensino. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2010/11/22300/0524205243.pdf

[2010] Despacho n.º 12522/2010, de 3 de agosto. [Ministério da Educação – Gabinete da Ministra]. Limita o apoio financeiro a conceder no ano letivo de 2010-2011, pelo Ministério da Educação, à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo. https://files.diariodarepublica.pt/2s/2010/08/149000000/4139741397.pdf

[2012] Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho. [Ministério da Educação e Ciência]. Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em dança e em música no 1º ciclo do Ensino Básico. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/14600/0391603929.pdf

[2013] Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. [Ministério da Educação e Ciência]. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/152-2013-504756

[2014] Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. [Ministério da Educação e Ciência]. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf

[2015] Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho. [Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência]. Define e regulamenta o regime jurídico de concessão do apoio financeiro por parte do Estado no âmbito dos contratos de patrocínio, nos termos e para os efeitos previstos no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2015/07/14601/0000200006.pdf

[2018] Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. [Presidência do Conselho de Ministros]. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf

[2018] Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. [Ministério da Educação]. Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/14901/0000200023.pdf

[2018] Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. [Ministério da Educação]. Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de dança, de música, de canto e de canto gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/15601/0000200022.pdf

[2018] Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. [Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social]. Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/16201/0000200017.pdf

[2019] Edital n.º 480/2019, de 4 de abril. [Presidência da Câmara de Santo Tirso]. Torna pública a primeira alteração do regulamento dos transportes escolares do concelho. https://files.diariodarepublica.pt/2s/2019/04/067000000/1086410868.pdf

[2020] Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho. [Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação]. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/07/143000000/0005000051.pdf

[2020] Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho. [Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação]. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico. https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/07/143000000/0005200053.pdf

[2021] Portaria n.º 52-A/2021, de 9 de março. [Ministérios das Finanças, Modernização do Estado e da Administração Pública e Educação]. Fixação das vagas do concurso externo dos quadros de zona pedagógica e do ensino artístico especializado da música e da dança. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/52-a-2021-159087861

[2021] Portaria n.º 52-B/2021, de 9 de março. [Ministérios das Finanças, Modernização do Estado e da Administração Pública e Educação]. Fixação das vagas do concurso interno dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e do ensino artístico especializado da música e da dança. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/52-b-2021-159087862

[2024] Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro. [Ministério da Educação, Ciência e Inovação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social]. Cria o Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/09/17501/0000200012.pdf

AÇORES

[1978] Resolução n.º 2/78, de 27 de janeiro. [Região Autónoma dos Açores - Presidência do Governo]. Cria o Conservatório Regional dos Açores. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao/2-1978-31006285

[1980] Decreto Regulamentar Regional n.º 11/80/A, de 13 de março. [Região Autónoma dos Açores – Secretaria Regional da Educação e Cultura]. Cria os Conservatórios Regionais de Ponta Delgada e Angra do Heroísmo na dependência da Secretaria Regional da Educação e Cultura. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/11-1980-678213

[1989] Decreto Regulamentar Regional n.º 22/89/A, de 21 de julho. [Região Autónoma dos Açores – Governo Regional – Secretaria Regional da Educação e Cultura – Direção Regional de Administração Escolar]. Cria o Conservatório Regional da Horta. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/22-1989-619915

[1999] Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A, de 21 de maio. [Região Autónoma dos Açores – Assembleia Legislativa Regional]. Adapta à Região Autónoma dos Açores o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/18-1999-321677

[2003] Decreto Regulamentar Regional n.º 31/2003/A, de 25 de novembro. [Região Autónoma dos Açores – Presidência do Governo]. Estrutura os conservatórios e os conservatórios regionais e fixa os quadros de pessoal não docente daqueles que não estejam integrados em outras unidades orgânicas. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/31-437012

[2005] Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho. [Região Autónoma dos Açores – Assembleia Legislativa]. Estabelece o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2005/06/114a00/38213853.pdf

[2005] Decreto Regulamentar Regional n.º 16/2005/A, de 7 de julho. [Região Autónoma dos Açores – Presidência do Governo]. Cria a Escola Básica Integrada com Ensino Secundário Tomás de Borba. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/16-2005-233519

[2011] Decreto Regulamentar Regional n.º 18/2011/A, de 10 de agosto. [Região Autónoma dos Açores – Presidência do Governo]. Determina que o Conservatório Regional da Horta passe a integrar a Escola Básica Integrada da Horta. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/18-2011-669860

[2022] Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 32/2022/A, de 6 de outubro de 2022. [Região Autónoma dos Açores – Assembleia Legislativa]. Alargamento e diversificação do ensino artístico especializado nos Açores. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-legislativa-regiao-autonoma-acores/32-2022-201899422

[2023] Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto. [Região Autónoma dos Açores - Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais]. Aprova o Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos. Revoga a Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro, na atual

redação resultante das alterações introduzidas pelas Portarias n.º 68/2021, de 13 de julho, e n.º 99/2022, de 13 de dezembro. https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2017/04/Portaria-n.o-78-2023-29-agosto.pdf

MADEIRA

[1977] Decreto-Lei n.º 322/77 de 6 de agosto. [Ministério da Educação e Investigação Científica]. Cria o Conservatório de Música da Madeira. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/322-1977-255403

[2022] Portaria n.º 138/2022, de 14 de março [Secretarias Regionais de Educação, Ciência e Tecnologia e das Finanças]. Procede à primeira alteração da Portaria n.º 138/2022, de 14 de março que aprova o valor das propinas e taxas do Conservatório-Escola Profissional das Artes da Madeira – Luiz Peter Clode https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202022/ISerie-043-2022-03-14.pdf

[2024] Portaria n.º 193/2024, de 22 de maio. [Região Autónoma da Madeira – Secretarias Regionais de Educação, Ciência e Tecnologia e das Finanças]. Procede à segunda alteração à Portaria n.º 138/2022, de 14 de março, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 194/2023, de 16 de março, que determina os valores das taxas e propinas a cobrar pelo Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng.º Luiz Peter Clode para o ano letivo de 2024/2025. https://www.conservatorioescoladasartes.com/wp-content/uploads/2024/05/Taxas-e-propinas-24-25_ISerie-080-2024-05-22sup4.pdf

ANEXOS

Anexo 1 Matriz curricular-base do Curso de Iniciação em Música[412]

Artigo 7.º

Iniciações em Dança e Música

1 — À matriz curricular-base do 1.º ciclo podem acrescer iniciações em Dança e em Música, no âmbito do ensino artístico especializado.

2 — As iniciações a que se refere o número anterior têm uma duração global mínima de 135 minutos e estruturam-se nos termos seguintes:

a) Iniciação em Dança, integra disciplinas de conjunto, designadamente Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e ou Dança Criativa;

b) Iniciação em Música, integra disciplinas de conjunto, designadamente Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

[412] Retirado de Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto.

Anexo 2 Plano de estudos do Curso de Iniciação em Música (R. A. Açores)[413]

Disciplinas	Carga horária semanal
Iniciação Musical	45 minutos
Iniciação ao Instrumento Musical (a)	45 minutos
Classe de conjunto (b)	45 minutos

(a) O aluno opta por um dos instrumentos do anexo IX.

(b) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música de conjunto: coro, orquestra, conjuntos vocais e/ou instrumentais.

[413] Retirado de Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto (anexo I). Optou-se por utilizar o título "Plano de estudos" uma vez que é a expressão utilizada nesta portaria.

Anexo 3 Matriz curricular-base do Curso Básico de Música – 2º ciclo[414]

Componentes de currículo (*c*) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (*a*) (*b*)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português Inglês História e Geografia de Portugal Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Educação Física	135	135	270
Formação Artística Especializada	315	315	630
Formação Musical e Classes de Conjunto (*d*)	225	225	450
Formação Musical Classes de Conjunto			
Instrumento	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (*e*)	(*e*)	(*e*)	
(*f*)	(*f*) 45	(*f*) 45	(*f*) 90
Total (*g*)	1485/1530	1485/1530	2970/3060
Oferta Complementar	(*h*)	(*h*)	

(*a*) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(*b*) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares de formação geral com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(*c*) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea *e*) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(*d*) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(*e*) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(*f*) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(*g*) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(*h*) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

414 Retirado de Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (anexo III).

Anexo 4 Plano de estudos do Curso Básico de Música – 2º ciclo (R. A. Açores)[415]

Componentes de Currículo (b)		Carga Horária Semanal (a) (minutos)		
		5.º ano	6.º ano	Total de Ciclo
Línguas e Estudos Sociais Português Inglês História e Geografia de Portugal	História, Geografia e Cultura dos Açores (c)	**475**	**475**	**950**
Matemática e Ciências Matemática Ciências Naturais		**350**	**350**	**700**
Educação Artística e Tecnológica Tecnologias de Informação e Comunicação		45	45	90
Componente de Formação Vocacional	-	-		
Formação Musical (h)		90 (135)	90 (135)	180 (270)
Instrumento		90	90	180
Classe de Conjunto (h) (i)		90 (135)	90 (135)	180 (270)
Educação Física	-	150	150	300
Cidadania e Desenvolvimento	-	45	45	90
Total	-	1335 (1425)	1335 (1425)	2670 (2850)
Educação Moral e Religiosa ou Oferta de Escola (d) (e)	-	45	45	90
Atividades de Apoio à Aprendizagem (f)	-	-	-	-
Atividades de Complemento Curricular (g)	-	-	-	-

a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.
b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral ou outro.
c) A componente curricular de História, Geografia e Cultura dos Açores é de oferta e frequência obrigatórias.
d) Disciplinas de oferta e frequência obrigatória e alternativa.
e) A(s) disciplina(s) de Oferta de Escola apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.
f) As Atividades de Apoio à Aprendizagem assentam em metodologias de diferenciação pedagógica com vista à recuperação ou melhoria das aprendizagens.
g) Por decisão da unidade orgânica, este ciclo de ensino poderá ainda integrar, nos dois anos de escolaridade, a oferta de Atividades de Complemento Curricular, de frequência facultativa.
h) A gestão da carga horária das disciplinas é da responsabilidade do órgão de gestão, devendo ser assegurada a carga horária mínima de cada ano/ciclo.
i) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

[415] Retirado de Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto (anexo III). Optou-se por utilizar o título "Plano de estudos" uma vez que é a expressão utilizada nesta portaria.

Anexo 5 Matriz curricular-base do Curso Básico de Música – 3º ciclo[416]

Componentes de currículo (*c*) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (*a*) (*b*)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês Língua Estrangeira II				
Ciências Sociais e Humanas	250	250	275	775
História Geografia Cidadania e Desenvolvimento (*c*)				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físico-Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais Físico-Química				
Educação Visual (*d*)	(*d*) 90	(*d*) 90	(*d*) 90	270
Educação Física	135	135	135	405
Formação Artística Especializada	315	315	315	945
Formação Musical e Classes de Conjunto (*e*)	225	225	225	675
Formação Musical Classes de Conjunto				
Instrumento	90	90	90	270
Educação Moral e Religiosa (*f*)	(*f*)	(*f*)	(*f*)	
(*g*)	(*g*) 45	(*g*) 45	(*g*) 45	135
Total (*h*)	1575/1710	1575/1710	1575/1710	4725/5130
Oferta Complementar	(*i*)	(*i*)	(*i*)	

(*a*) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(*b*) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares de formação geral com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(*c*) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea *e*) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(*d*) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no curso (3.º ciclo).

(*e*) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(*f*) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(*g*) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(*h*) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(*i*) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

[416] Retirado de Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (anexo IV).

Anexo 6 Plano de estudos do Curso Básico de Música – 3º ciclo (R. A. Açores)[417]

Componentes de Currículo (b) Áreas Disciplinares / Disciplinas		Carga Horária Semanal (a) (minutos)			
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de Ciclo
Português Línguas Estrangeiras: Inglês Língua Estrangeira II	História, Geografia e Cultura dos Açores (c)	250 250	250 250	250 250	750 750
Ciências Sociais e Humanas: História Geografia		225	200	200	625
Matemática Ciências Físico-Naturais: Ciências Naturais Físico-Química		250 250	250 300	250 300	750 850
Educação Artística e Tecnológica Tecnologias de Informação e Comunicação		45	45	45	135
Componente de Formação Vocacional	-			-	
Formação Musical (h)		90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Instrumento		90	90	90	270
Classe de Conjunto (h) (i)		90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Educação Física	-	150	150	150	450
Cidadania e Desenvolvimento	-	45	45	45	135
Total	-	1735 (1825)	1760 (1850)	1760 (1850)	5255 (5525)
Educação Moral e Religiosa ou Oferta de Escola (d) (e)	-	45	45	45	135
Atividades de Apoio à Aprendizagem (f)	-	-	-		-
Atividades de Complemento Curricular (g)	-	-	-		-

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral ou outro.

(c) A componente curricular de História, Geografia e Cultura dos Açores é de oferta e frequência obrigatórias.

(d) Disciplinas de oferta e frequência obrigatória e alternativa.

(e) A(s) disciplina(s) de Oferta de Escola apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.

(f) As Atividades de Apoio à Aprendizagem, assentam em metodologias de diferenciação pedagógica com vista à recuperação ou melhoria das aprendizagens.

(g) Por decisão da unidade orgânica, este ciclo de ensino poderá ainda integrar, nos três anos de escolaridade, a oferta de Atividades de Complemento Curricular, de frequência facultativa.

(h) A gestão da carga horária das disciplinas é da responsabilidade do órgão de gestão, devendo ser assegurada a carga horária mínima de cada ano/ciclo.

(i) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

[417] Retirado de Portaria n.º 78/2023, de 29 de agosto (anexo IV).

Anexo 7 Matriz curricular-base do Curso Básico de Canto Gregoriano – 2º ciclo[418]

Componentes de currículo (*c*) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (*a*) (*b*)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português Inglês História e Geografia de Portugal Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Educação Física	135	135	270
Formação Artística Especializada	315	315	630
Formação Musical e Classes de Conjunto (*d*)	225	225	450
Formação Musical Classes de Conjunto			
Prática Instrumental	45	45	90
Iniciação à Prática Vocal	45	45	90
Educação Moral e Religiosa (*e*)	(*e*)	(*e*)	
(*f*)	(*f*) 45	(*f*) 45	(*f*) 90
Total (*g*)	1485/1530	1485/1530	2970/3060
Oferta Complementar	(*h*)	(*h*)	

(*a*) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.
(*b*) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares de formação geral com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
(*c*) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea *e*) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
(*d*) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.
(*e*) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
(*f*) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.
(*g*) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.
(*h*) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

[418] Retirado de Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (anexo V).

Anexo 8 Matriz curricular-base do Curso Básico de Canto Gregoriano – 3º ciclo[419]

Componentes de currículo (*c*) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (*a*) (*b*)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês Língua Estrangeira II				
Ciências Sociais e Humanas	250	250	275	775
História Geografia Cidadania e Desenvolvimento				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físico-Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais Físico-Química				
Educação Visual (*d*)	(*d*) 90	(*d*) 90	(*d*) 90	270
Educação Física	135	135	135	405
Formação Artística Especializada	315	315	315	945
Formação Musical e Classes de Conjunto (*e*)	225	225	225	675
Formação Musical Classes de Conjunto				
Prática Instrumental	45	45	45	135
Prática Vocal	45	45	45	135
Educação Moral e Religiosa (*f*)	(*f*)	(*f*)	(*f*)	
(*g*)	(*g*) 45	(*g*) 45	(*g*) 45	135
Total (*h*)	1575/1710	1575/1710	1575/1710	4725/5130
Oferta Complementar	(*i*)	(*i*)	(*i*)	

(*a*) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.
(*b*) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares de formação geral com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
(*c*) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea *e*) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(*d*) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no curso (3.º ciclo).
(*e*) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.
(*f*) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
(*g*) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.
(*h*) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.
(*i*) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

[419] Retirado de Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (anexo VI).

Anexo 9 Matriz curricular-base do Curso Secundário de Música[420]

Componentes de formação		Carga horária semanal *(a)* 10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III *(b)*		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes		135	135	135
Formação Musical		90	90	90
Análise e Técnicas de Composição		135	135	135
Oferta Complementar *(c)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:				
Instrumento/Educação Vocal/Composição *(d)*		90	90	90
Classes de Conjunto *(e)*		135	135	135
Disciplina de opção *(f)*:		-	45 (90)	45 (90)
Baixo Contínuo Acompanhamento e Improvisação Instrumento de Tecla				
Oferta Complementar *(c)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		225 (315)	270 (360)	270 (360)
Educação Moral e Religiosa *(g)*		*(g)*	*(g)*	*(g)*
(h)		(90) *(h)*	(90) *(h)*	(90) *(h)*
Total *(i)*		1305 a 1485	1350 a 1530	1035 a 1215

Cidadania e Desenvolvimento *(j)*

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.

(d) Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a lecionação da disciplina de Instrumento de Tecla.

(e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.

(f) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea *(c)*.

(g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(h) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.

(i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

[420] Retirado de Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto (anexo II).

Anexo 10 Matriz curricular-base do Curso Secundário de Canto[421]

Componentes de formação		Carga horária semanal *(a)*		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III *(b)*		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes		135	135	135
Formação Musical *(c)*		90 (180)	90 (180)	90 (180)
Análise e Técnicas de Composição		135	135	135
Oferta Complementar *(d)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (540)	360 (540)	360 (540)
Técnica Artística:				
Canto		90	90	90
Classes de Conjunto *(e)*		135	135	135
Línguas de Repertório *(f)*		180	180	180
Alemão Italiano Disciplina de opção *(g)*:		-	45	45
Prática de Canto Gregoriano Arte de Representar Instrumento de Tecla Correpetição				
Subtotal		405 (495)	450 (540)	450 (540)
Educação Moral e Religiosa *(h)*		*(h)*	*(h)*	*(h)*
(i)		(90) *(i)*	(90) *(i)*	(90) *(i)*
Total *(j)*		1485 a 1755	1530 a 1800	1215 a 1485

Cidadania e Desenvolvimento *(k)*

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) A carga horária máxima é aplicável, em função da aferição resultante da prova de acesso e enquanto se justificar, aos alunos que não são detentores do 5º grau da disciplina de Formação Musical.

(d) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, com uma carga horária até 90 minutos. Caso as escolas não pretendam lecionar a disciplina de Oferta Complementar, poderão reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica artística.

(e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Estúdio de Ópera.

(f) A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas de línguas de repertório é da responsabilidade de cada escola.

(g) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6.º.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(i) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.

(j) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(k) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

[421] Retirado de Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto (anexo III).

Anexo 11 Matriz curricular-base do Curso Secundário de Canto Gregoriano[422]

Componentes de formação		Carga horária semanal *(a)*		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:	Cidadania e Desenvolvimento *(j)*			
Português		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III *(b)*		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes		135	135	135
Formação Musical		90	90	90
Análise e Técnicas de Composição		135	135	135
Oferta Complementar *(c)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:				
Canto Gregoriano		90	90	90
Classes de Conjunto *(d)*		135	135	135
Técnica Vocal *(e)*		90	90	90
Disciplina de opção *(f)*:		-	45 (90)	45 (90)
Instrumento de Tecla Coro Gregoriano				
Oferta Complementar *(c)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		315 (405)	360 (450)	360 (450)
Educação Moral e Religiosa *(g)*		*(g)*	*(g)*	*(g)*
(h)		(90) *(h)*	(90) *(h)*	(90) *(h)*
Total *(i)*		1395 a 1575	1440 a 1620	1125 a 1305

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.

(d) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara.

(e) A carga horária semanal é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

(f) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6º. Excetua-se o disposto na alínea *(c)*.

(g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(h) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar

(i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao Total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

[422] Retirado de Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto (anexo IV).

Anexo 12 Matriz curricular-base do Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música[423]

		Total de horas ciclo (a)
Componente de formação sociocultural		
Português		330
Línguas Estrangeiras		385
	Inglês	220
	Língua Estrangeira II	165
Ciências Sociais e Humanas		412
	História	165
	Geografia	165
	Cidadania e Desenvolvimento	82
Matemática		330
Ciências Físicas e Naturais		358
	Ciências Naturais	165
	Físico-Química	193
Educação Física		165
Total componente de formação sociocultural		1 980
Componente de formação científica		
Tecnologias da Música (b)		16
Formação Musical e Auditiva		187
Introdução à Composição (b)		17
Total componente de formação científica		220
Componente de formação técnico-artística		
Instrumento		208
Prática de Conjunto		297
Prática individual e de Naipe		165
Total componente de formação técnico-artística		670
Projetos de Prática Artística (PPA)		70
Educação Moral e Religiosa (c)		
Total		2 940

(a) A carga horária indicada constitui uma referência apenas para a componente de formação sociocultural.

(b) Disciplina semestral.

(c) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos por aula e que acresce ao total da matriz.

[423] Retirado de Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro (anexo I).

Anexo 13 Plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla[424]

Componentes de formação	Total de horas (*a*) (ciclo de formação)
Sociocultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (*b*)	220
Área de Integração	220
Tecnologias da Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
Subtotal	1 000
Científica:	
História da Cultura e das Artes	200
Teoria e Análise Musical	200
Física do Som	150
Subtotal	500
Técnica:	
Instrumentos (Específico e de Acompanhamento)	270
Música de Câmara	200
Naipe, Orquestra e Prática de Acompanhamento	480
Projectos Colectivos	230
Formação em Contexto de Trabalho	420
Subtotal	1 600
Total de horas do curso	3 100

(*a*) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a optimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(*b*) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

[424] Retirado de Portaria n.º 220/2007, de 1 de março (anexo).

Anexo 14 Plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão[425]

Componentes de formação	Total de horas (*a*) (ciclo de formação)
Sociocultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (*b*)	220
Área de Integração	220
Tecnologias da Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
Subtotal	1 000
Científica:	
História da Cultura e das Artes	200
Teoria e Análise Musical	200
Física do Som	150
Subtotal	500
Técnica:	
Instrumentos (Específico e de Acompanhamento)	270
Música de Câmara	200
Naipe, Orquestra e Prática de Acompanhamento	480
Projectos Colectivos	230
Formação em Contexto de Trabalho	420
Subtotal	1 600
Total de horas do curso	3 100

(*a*) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a optimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(*b*) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

[425] Retirado de Portaria n.º 221/2007, de 1 de março (anexo).

Anexo 15 Plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz[426]

Plano de estudos

Componentes de formação	Total de horas (*a*) (ciclo de formação)
Componente de formação sócio-cultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (*b*)	220
Área de Integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
Subtotal	1 000
Componente de formação científica:	
História da Cultura e das Artes	200
Teoria e Análise Musical	150
Física do Som	150
Subtotal	500
Componente de formação técnica:	
Instrumento — Jazz	300
Combo	230
Orquestra de Jazz e Naipe	350
Técnicas de Improvisação	300
Formação em Contexto de Trabalho	420
Subtotal	1 600
Total de horas/curso	3 100

(*a*) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a optimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(*b*) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

[426] Retirado de Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro (anexo n.º 1).

Anexo 16 Bases de dados com informação sobre a rede de escolas especializadas de música em Portugal (Fase 1)

FONTES	N.º DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES E COOPERATIVAS APRESENTADAS NAS BASES DE DADOS	CARACTERIZAÇÃO DA FONTE – DESCRIÇÃO E INFORMAÇÕES DISPONIBILIZADAS
ANQEP (listas anteriores) – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional	• 8 escolas do ensino especializado de música públicas • 97 escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas • 7 polos de escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas	**Descrição:** • 1 Documento com a lista de escolas públicas com oferta de cursos do ensino artístico especializado de música; • 5 documentos com a lista das escolas particulares e cooperativas com oferta de cursos do ensino artístico especializado de música (Direção de Serviços da Região Norte, Direção de Serviços da Região Centro, Direção de Serviços Lisboa e Vale do Tejo, Direção de Serviços da Região Algarve). **Informações facultadas:** Concelho, escola, morada, telefone, fax, e-mail, *site*.
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência	• 10 escolas públicas com oferta de cursos artísticos especializados de música em regime integrado • 10 escolas particulares e cooperativas com oferta de cursos artísticos especializados em regime integrado • 7 escolas públicas com oferta de cursos profissionais de música • 9 escolas particulares e cooperativas (+ 1 polo) que oferecem cursos profissionais de música	**Descrição:** Lista de escolas com oferta de regime integrado e escolas profissionais. Informação enviada pela DGEEC relativa ao ano letivo 2018/2019. **Informações facultadas:** Nome das escolas, ciclos (no caso das escolas com ensino profissional, foi também dada a informação sobre os cursos oferecidos). ***Nota:*** *Verificou-se que os dados enviados também poderão ser tratados a partir das bases de dados apresentadas no seguinte site: https://www.dgeec.mec.pt/np4/408/. Neste site é possível consultar as seguintes informações: ano letivo, entidade, escola, rede, agrupamento, escola sede, Nomenclatura das Unidades Territoriais (NUTS) II, NUTS III, distrito, município, natureza, tipologia, orientação, nível de ensino, ciclo de estudos, oferta, organização, ano de escolaridade, curso, sexo e número de alunos matriculados.*
IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação (escolas artísticas)	194 escolas do ensino artístico (sem distinção entre ensino especializado de música e ensino especializado das outras artes; esta lista não incluía escolas profissionais): • 20 escolas públicas com oferta de ensino especializado • 174 escolas do ensino particular e cooperativo com oferta de ensino especializado	**Descrição:** Lista com todas as escolas artísticas (inclui a oferta de ensino de outras artes). **Informações facultadas:** nome, nome da unidade orgânica, sede, morada, localidade, concelho, distrito, código postal, Direção de Serviço Regional, natureza da instituição, ciclo, fax, URL, email, telefone, telefone 2. **Acedido em:** http://www.igefe.mec.pt/PesquisaRede (05.2021)
IGeFE - Instituto de Gestão Financeira da Educação (escolas profissionais)	260 escolas com oferta de cursos profissionais (não foi possível pesquisar com qualquer filtro as escolas que ofereciam cursos profissionais de música)	**Descrição:** Lista com todas as escolas profissionais (incluindo outros cursos). **Informações facultadas:** nome, nome da unidade orgânica, sede, morada, localidade, concelho, distrito, código postal, Direção de Serviço Regional, natureza da instituição, ciclo, fax, URL, email, telefone, telefone 2. **Acedido em:** http://www.igefe.mec.pt/PesquisaRede (05.2021)
Portal da Oferta Formativa	3391 entidades (com o curso "música"). Numa pesquisa refinada encontrávamos 661 entidades[427]: • 509 entidades públicas • 152 entidades privadas	**Descrição:** Lista de escolas com cursos do ensino artístico especializado (a lista inclui escolas do ensino público com parcerias para lecionar o regime articulado) **Informações facultadas:** Tipo de escola/níveis; agrupamento; nome da escola; localidade; anos lecionados; natureza. **Acedido em:** https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/pesquisa-entidades (02.2021)

[427] Esta pesquisa consistiu no levantamento dos dados após consulta individual de cada registo. Neste levantamento constatou-se que a mesma entidade estava repetida várias vezes (pelo menos uma vez por nível oferecido). Entretanto o funcionamento do *site* melhorou sendo atualmente mais fácil filtrar os dados.

FONTES	N.º DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES E COOPERATIVAS APRESENTADAS NAS BASES DE DADOS	CARACTERIZAÇÃO DA FONTE – DESCRIÇÃO E INFORMAÇÕES DISPONIBILIZADAS
	• 18 entidades mencionadas nos cursos profissionais: • 7 entidades do ensino público • 11 entidades + 1 polo do ensino particular e cooperativo [428]	
Lista definitiva Contratos de Patrocínio 2018/2024	119 escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas (não foi atribuído financiamento a 11 das 119 escolas)	**Descrição:** Lista definitiva Contratos de Patrocínio 2018/2024. **Informações facultadas:** Comunidade intermunicipal; entidade titular; nome do estabelecimento de ensino; resultados da seriação; número de alunos a financiar na iniciação, básico articulado, integrado com financiamento exclusivo da componente vocacional, básico integrado, básico supletivo, secundário articulado, secundário integrado, secundário supletivo; montante a financiar; observações; valor total de contrato. **Acedida em:** https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2018/09/ListaDefinitivaMusicaCorrecaoEAE-18_24.pdf
Procedimento adicional de Concurso Contrato Patrocínio 2018/2024	119 + 3 escolas extra mencionadas no Procedimento adicional de Concurso Contrato Patrocínio (das 11 escolas mencionadas na linha anterior, quatro receberam financiamento no "Procedimento adicional de Concurso Contrato Patrocínio")	**Descrição:** Procedimento adicional de Concurso Contrato Patrocínio 2018/2024. **Informações facultadas:** Comunidade intermunicipal; entidade titular; nome do estabelecimento de ensino; resultados da seriação; número de alunos a financiar na iniciação, básico articulado, integrado com financiamento exclusivo da componente vocacional, básico integrado, básico supletivo, secundário articulado, secundário integrado, secundário supletivo; montante a financiar; observações; valor total de contrato. **Acedido em:** https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2018/11/Lista_Definitiva-Adicional_CP_Musica_2018_2024.pdf
Lista definitiva Contratos de Patrocínio 2020/2026	125 escolas do ensino especializado de música particulares e cooperativas (3 não receberam financiamento)	**Descrição:** Lista definitiva Contratos de Patrocínio 2020/2026. **Informações facultadas:** Comunidade intermunicipal; entidade titular; nome do estabelecimento de ensino; número de alunos financiados da iniciação, básico articulado, básico integrado, básico integrado com financiamento exclusivo da componente vocacional; secundário articulado/integrado e secundário supletivo; total de financiamento. **Acedido em:** https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2021/04/Lista-Definitiva_ProcedAdicional20_26_MuSICA.pdf

[428] O *site* foi sendo atualizado. Por exemplo, em fins de junho de 2022 contabilizavam-se 3791 entidades.

Anexo 17 Informações obtidas nos *sites* das associações (Fase 1)

FONTES	NÚMERO DE ESCOLAS PARTICULARES E COOPERATIVAS APRESENTADAS NAS BASES DE DADOS	CARACTERIZAÇÃO DA FONTE – INFORMAÇÕES DISPONIBILIZADAS
Ensemble - Associação de instituições de ensino artístico especializado	• 44 escolas do ensino especializado de música • 2 escolas do ensino especializado de dança	**Descrição:** Lista de associados da Ensemble **Informações facultadas:** Nome das escolas associadas do ensino particular e cooperativo – Associados **Acedido em:** http://www.ensemble.pt/associados/ (21.12.2021)
AEEP - Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo	• 53 escolas do ensino especializado de música • 4 escolas do ensino especializado de outras artes	**Descrição:** Lista de associados da AEEP **Informações facultadas:** Nome das escolas do ensino particular e cooperativo e oferta (iniciações, articulado, integrado e supletivo) – associados. Escolas de música, dança e artes visuais. **Acedido em:** https://www.aeep.pt/associados/#/a/pesquisa/ (28.12.2021)
APROARTE - Associação profissional do ensino profissional de música e artes	• 6 escolas profissionais de música	**Descrição:** Lista de associados da Aproarte **Informações facultadas:** Nome das escolas (associadas) **Acedido em:** http://aproarte.org/category/destaques/epme (29.12.2021)
ANESPO - Associação nacional de escolas profissionais	• 193 escolas profissionais (4 das quais eram escolas profissionais de música)	**Descrição:** Lista de associados da ANESPO **Informações facultadas:** Nome das escolas associadas, morada, e-mail e cursos profissionais por elas oferecidos. **Acedido em:** http://www.anespo.pt/Ser-Associado/Lista-de-Associados (29.12.2021)
EPP - Escolas Profissionais de Portugal	• 159 escolas profissionais (3 das quais eram escolas profissionais de música)	**Descrição:** Lista de associados da EPP **Informações facultadas:** Nome das escolas associadas e dos cursos profissionais por elas oferecidos **Acedido em:** https://www.escolasprofissionais.com/categoria/escolas/ (29.12.2021)

Anexo 18 *Survey* A (Fase 1) a diretores de escolas especializadas de música

Escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música

DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a) do **Conservatório x**,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

No âmbito do estudo que me encontro a realizar, necessito de verificar, contabilizar e caracterizar a rede de escolas públicas e privadas que oferecem **cursos do ensino artístico especializado de música**. As informações disponibilizadas no Portal da Oferta Formativa, noutras bases de dados do Ministério da Educação e nos sites das escolas não são suficientes para dar resposta a todos os objetivos do estudo, e algumas dessas informações, ao serem colocadas em confronto com outras bases de dados, carecem de confirmação. Por essa razão, a sua colaboração é imprescindível para ajudar a desenhar o panorama nacional desta rede de escolas e do seu funcionamento, sem falhas identificáveis, nomeadamente no que à sua escola diz respeito.

Gostaria, portanto, de solicitar, por favor, que verifique **até ao dia 15 de julho** se as informações que resultaram de cruzamento de dados cedidos pelas Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e consultados no Portal da Oferta Formativa, nos Concursos de Contrato de Patrocínio (entre outras bases de dados) estão corretas. As informações deverão ser preenchidas tendo em conta a oferta formativa do ano 2022-2023. Apesar destas informações serem de caráter público, muito agradeço a sua colaboração na confirmação dos dados da sua escola, de forma a que a divulgação dos mesmos seja o mais fidedigna possível.

Solicito, por favor, a confirmação, ou correção das informações solicitadas abaixo.

Estarei disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida.
Desde já grata pela sua colaboração no preenchimento deste breve inquérito.

Com os melhores cumprimentos,
Helena Almeida e Silva *uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com*
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Declaro ter lido a introdução deste formulário e ser diretor de uma escola que oferece cursos do ensino especializado de música. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados). Tenho conhecimento que a escola será identificada na tese, uma vez que a natureza dos dados recolhidos é de caráter público.

DADOS GERAIS			Verificar (X)	Correção da informação
Nome da escola: -			☐	
Distrito: -			☐	
Concelho: -			☐	
Direção de Serviços Regionais da Educação à qual a escola está associada: -			☐	
Natureza: -			☐	
Contacto preferencial de e-mail: -			☐	
Data em que a escola começou a oferecer oficialmente cursos do ensino especializado de música (incluindo cursos profissionais):				
Polos: -			☐	
Perfil	Escola do ensino especializado de música que oferece curso(s) do ensino especializado de música (pode, ou não incluir cursos profissionais de música)	x	☐	
	Escola profissional de música (só oferece cursos profissionais de música)			
	Escola da rede geral com autonomia para ministrar: cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música			
	Escola da rede geral com protocolo com escola(s) do ensino especializado de música para ministrar cursos do ensino especializado de música em regime articulado			
Protocolos com outras escolas (ensino articulado de música) -			☐	
Protocolos com outras escolas (outros protocolos):				

OFERTA FORMATIVA DA ESCOLA – REGIME DE FREQUÊNCIA (preencha a oferta da escola, independentemente de ter alunos inscritos no presente ano letivo)									
	Curso Profissional	**Integrado**		**Articulado**		**Supletivo**		Verificar (x)	Correção da informação
		Financiado*	Não financiado**	Financiado*	Não financiado**	Financiado*	Não financiado**		
Iniciação		-	-	-	-	-	-	☐	
Básico (2º ciclo)		-	-	-	-	-	-	☐	
Básico (3º ciclo)	-	-	-	-	-	-	-	☐	
Secundário	-	-	-	-	-	-	-	☐	

* financiado - com financiamento público (parcial ou total)
** não financiado - sem financiamento público

OFERTA FORMATIVA DA ESCOLA - NÍVEIS E CURSOS (preencha a oferta da escola, independentemente de ter alunos inscritos no presente ano letivo)													
CURSOS		Ensino Básico									Ensino Secundário			Verificar (X)
		Iniciações				2º ciclo		3º ciclo						
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
Cursos Artísticos Especializados	**Iniciação em Música, Curso Básico de Música, e Curso Secundário de Música - Variante de instrumento**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	☐
	Canto Gregoriano					-	-	-	-	-	-	-	-	☐
	Canto										-	-	-	☐
	Música Variante de Formação Musical										-	-	-	☐
	Música Variante de Composição										-	-	-	☐
Cursos Profissionais	Básico de Instrumento (nível 2)							-	-	-				☐
	Instrumentista de Cordas e de Tecla (nível 4)										-	-	-	☐
	Instrumentista de Sopro e de Percussão (nível 4)										-	-	-	☐
	Instrumentista de Jazz (nível 4)										-	-	-	☐

Correções da Tabela – "OFERTA FORMATIVA - Níveis e Cursos" Correções:

Há algum curso do ensino especializado de música, regime e/ou nível oferecido por esta escola que não tenha alunos inscritos no presente ano letivo? ☐Sim ☐Não

Se sim, qual/quais?

Neste estabelecimento de ensino há oferta de ensino regular? ☐Sim ☐Não

Se sim, em que níveis?

☐Pré-escolar
☐1° ciclo
☐2° ciclo
☐3° ciclo
☐Secundário

Caso a escola tenha polos, responda às seguintes questões, por favor:

1. Qual é a justificação para a utilização da(s) designação(designações) escolhida(s) - polo, núcleo, delegação, secção, outro?

2. O Ministério da Educação contabiliza o "polo" como sendo uma escola de música distinta da sede?

☐ Sim
☐ Não

3. Que regimes de frequência são lecionados nos "polos"?

☐ Articulado
☐ Integrado
☐ Supletivo
☐ Cursos Profissionais

Caso os regimes de frequência sejam diferentes de polo para polo, especifique aqui:

Outras informações: Info:

Anexo 19 *Survey* B (Fase 1) a diretores de agrupamentos ou escolas não agrupadas da rede pública do ensino geral que também oferecem cursos do ensino especializado de música

Escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música

DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a) do Agrupamento X/ da Escola X,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

No âmbito do estudo que me encontro a realizar, necessito de verificar, contabilizar e caracterizar a rede de escolas públicas e privadas que oferecem **cursos do ensino artístico especializado de música**. As informações disponibilizadas no Portal da Oferta Formativa, noutras bases de dados do Ministério da Educação e nos sites das escolas não são suficientes para dar resposta a todos os objetivos do estudo, e algumas dessas informações, ao serem colocadas em confronto com outras bases de dados, carecem de confirmação. Por essa razão, a sua colaboração é imprescindível para ajudar a desenhar o panorama nacional desta rede de escolas e do seu funcionamento, sem falhas identificáveis, nomeadamente no que à sua escola diz respeito. Com a sua ajuda, poderemos fazer uma divulgação de resultados mais completa, e sem falhas de informação em agrupamentos ou escolas.

Gostaria, portanto, de solicitar, por favor, que, pudesse verificar até dia **15 de julho** se as informações que lhe envio e que resultaram de cruzamento de dados cedidos pelas Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e consultados no Portal da Oferta Formativa (entre outras bases de dados) estão corretas. As informações devem ter em conta a oferta formativa do ano 2022-2023.

Mais uma vez, reforço que o processo de preenchimento é muito rápido, mas as informações que forneça são fulcrais para a boa descrição da sua escola nos resultados a divulgar.

Por isso, e apesar destas informações serem de caráter público, muito agradeço a sua colaboração na confirmação dos dados da sua escola, de forma a que a divulgação dos mesmos seja o mais fidedigna possível.

Estarei disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida.
Desde já grata pela sua colaboração na confirmação dos dados deste breve inquérito.

Com os melhores cumprimentos,
Helena Almeida e Silva *uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com*
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Declaro ter lido a introdução deste formulário e ser diretor de um agrupamento e/ou escola que oferece cursos do ensino especializado de música. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados). Tenho conhecimento que a escola será identificada na tese, uma vez que a natureza dos dados recolhidos é de caráter público.

DADOS GERAIS			Verificar (X)	Correção da informação
Nome do agrupamento: -			☐	
Nome da escola: -			☐	
Distrito: -			☐	
Concelho: -			☐	
Direção de Serviços Regionais da Educação à qual a escola está associada: -			☐	
Natureza: -			☐	
Contacto preferencial de e-mail: -			☐	
Data em que a escola começou a oferecer oficialmente cursos do ensino especializado de música (incluindo cursos profissionais): **Data em que começou a integrar na sua oferta formativa o regime integrado de música (incluindo cursos profissionais):**				
Perfil	Escola do ensino especializado de música que oferece curso(s) do ensino especializado de música (pode, ou não incluir cursos profissionais de música)		☐	
	Escola profissional de música (só oferece cursos profissionais de música)			
	Escola da rede geral com autonomia para ministrar: cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música	**x**		
	Escola da rede geral com protocolo com escola(s) do ensino especializado de música para ministrar cursos do ensino especializado de música em regime articulado			
Protocolos com outras escolas do ensino especializado (ensino articulado de música): -			☐	
Parcerias com outras escolas do ensino especializado (ensino profissional de música): -			☐	
Protocolos com outras escolas do ensino geral (ensino articulado de música): ***Escrever o nome do agrupamento e da escola***			☐	

OFERTA FORMATIVA DA ESCOLA – REGIME DE FREQUÊNCIA
(preencha a oferta da escola, independentemente de ter alunos inscritos no presente ano letivo)

	Curso Profissional	Integrado		Articulado		Supletivo		Verificar (x)	Correção da informação
		Financiado*	Não financiado**	Financiado*	Não financiado**	Financiado*	Não financiado**		
Iniciação		-	-	-	-	-	-	☐	
Básico (2º ciclo)		-	-	-	-	-	-	☐	
Básico (3º ciclo)	-	-	-	-	-	-	-	☐	
Secundário	-	-	-	-	-	-	-	☐	

* financiado - com financiamento público (parcial ou total)
** não financiado - sem financiamento público

OFERTA FORMATIVA DA ESCOLA - NÍVEIS E CURSOS (preencha a oferta da escola, independentemente de ter alunos inscritos no presente ano letivo)													
CURSOS		Ensino Básico									Ensino Secundário			Verificar (X)
		Iniciações				2º ciclo		3º ciclo						
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
Cursos Artísticos Especializados	**Iniciação em Música, Curso Básico de Música, e Curso Secundário de Música - Variante de instrumento**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	☐
	Canto Gregoriano					-	-	-	-	-	-	-	-	☐
	Canto										-	-	-	☐
	Música Variante de Formação Musical										-	-	-	☐
	Música Variante de Composição										-	-	-	☐
Cursos Profissionais	Básico de Instrumento (nível 2)							-	-	-				☐
	Instrumentista de Cordas e de Tecla (nível 4)										-	-	-	☐
	Instrumentista de Sopro e de Percussão (nível 4)										-	-	-	☐
	Instrumentista de Jazz (nível 4)										-	-	-	☐

Correções da Tabela – "OFERTA FORMATIVA - Níveis e Cursos" Correções:

Há algum curso do ensino especializado de música, regime e/ou nível oferecido por esta escola que não tenha alunos inscritos no presente ano letivo? ☐Sim ☐Não

Se sim, qual/quais?

Neste estabelecimento de ensino há oferta de ensino regular em que níveis?

☐Pré-escolar
☐1° ciclo
☐2° ciclo
☐3° ciclo
☐Secundário

Outras informações: Info:

Anexo 20 *Survey* C (Fase 1) a diretores de agrupamentos ou escolas não agrupadas da rede pública do ensino geral e a escolas do ensino particular e cooperativo que colaboram com escolas do EAE de música (públicas ou privadas) para ministrar cursos do ensino especializado de música em regime articulado

Escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música

DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas/da Escola x,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

No âmbito do estudo que me encontro a realizar, necessito de verificar, contabilizar e caracterizar a rede de escolas públicas e privadas que oferecem **cursos do ensino artístico especializado de música**. As informações disponibilizadas no Portal da Oferta Formativa, noutras bases de dados do Ministério da Educação e nos sites das escolas não são suficientes para dar resposta a todos os objetivos do estudo, e algumas dessas informações, ao serem colocadas em confronto com outras bases de dados, carecem de confirmação. Por essa razão, a sua colaboração é imprescindível para ajudar a desenhar o panorama nacional desta rede de escolas e do seu funcionamento, sem falhas identificáveis, nomeadamente no que à sua escola diz respeito. Com a sua ajuda, poderemos fazer uma divulgação de resultados mais completa, e sem falhas de informação em agrupamentos ou escolas.

Gostaria, portanto, de solicitar, por favor, que, pudesse verificar até dia **15 de julho** se as informações que lhe envio e que resultaram de cruzamento de dados cedidos pelas Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e consultados no Portal da Oferta Formativa (entre outras bases de dados) estão corretas. As informações devem ter em conta a oferta formativa do ano 2022-2023.

Mais uma vez, reforço que o processo de preenchimento é muito rápido, mas as informações que forneça são fulcrais para a boa descrição da sua escola nos resultados a divulgar.

Por isso, e apesar destas informações serem de caráter público, muito agradeço a sua colaboração na confirmação dos dados da sua escola, de forma a que a divulgação dos mesmos seja o mais fidedigna possível.

Estarei disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida.
Desde já grata pela sua colaboração na confirmação dos dados deste breve inquérito.

Com os melhores cumprimentos,
Helena Almeida e Silva *uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com*
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Declaro ter lido a introdução deste formulário e ser diretor de um agrupamento e/ou escola que oferece cursos do ensino especializado de música. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados). Tenho conhecimento que a escola será identificada na tese, uma vez que a natureza dos dados recolhidos é de caráter público.

Selecione "Verificar" em todas as informações corretas. Se houver alguma informação incorreta, a mesma deverá ser corrigida na coluna "correção da informação".

DADOS GERAIS			Verificar (X)	Correção da informação
Nome do agrupamento: -			☐	
Nome da escola: -			☐	
Distrito: -			☐	
Concelho: -			☐	
Direção de Serviços Regionais da Educação à qual a escola está associada: -			☐	
Natureza: -			☐	
Contacto preferencial de e-mail:-			☐	
Data em que a escola começou a oferecer oficialmente cursos do ensino especializado de música em regime articulado				
Perfil	Escola do ensino especializado de música que oferece curso(s) do ensino especializado de música (pode, ou não incluir cursos profissionais de música)		☐	
	Escola profissional de música (só oferece cursos profissionais de música)			
	Escola da rede geral com autonomia para ministrar: cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música			
	Escola da rede geral com protocolo com escola(s) do ensino especializado de música para ministrar cursos do ensino especializado de música em regime articulado	**x**		
Protocolos com escolas do ensino especializado (ensino articulado de música): -			☐	
Número total de alunos da escola a frequentar cursos do ensino especializado de música no ano letivo 2022/2023: Preencher aqui:				

OFERTA FORMATIVA DA ESCOLA – REGIME DE FREQUÊNCIA									
	Curso Profissional	**Integrado**		**Articulado**		**Supletivo**		Verificar (x)	Correção da informação
		Financiado*	Não financiado**	Financiado*	Não financiado**	Financiado*	Não financiado**		
Iniciação								☐	
Básico (2º ciclo)		-	-	-	-	-	-	☐	
Básico (3º ciclo)	-	-	-	-	-	-	-	☐	
Secundário	-	-	-	-	-	-	-	☐	

* financiado - com financiamento público (parcial ou total)
** não financiado - sem financiamento público

OFERTA FORMATIVA DA ESCOLA - NÍVEIS E CURSOS													
CURSOS		Ensino Básico									Ensino Secundário			Verificar (X)
		Iniciações				2º ciclo		3º ciclo						
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	
Cursos Artísticos Especializados	**Iniciação em Música, Curso Básico de Música, e Curso Secundário de Música - Variante de instrumento**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	☐
	Canto Gregoriano					-	-	-	-	-	-	-	-	☐
	Canto										-	-	-	☐
	Música Variante de Formação Musical										-	-	-	☐
	Música Variante de Composição										-	-	-	☐
Cursos Profissionais	Básico de Instrumento (nível 2)							-	-	-				☐
	Instrumentista de Cordas e de Tecla (nível 4)										-	-	-	☐
	Instrumentista de Sopro e de Percussão (nível 4)										-	-	-	☐
	Instrumentista de Jazz (nível 4)										-	-	-	☐

Correções da Tabela – "OFERTA FORMATIVA - Níveis e Cursos" Correções:

Neste estabelecimento de ensino há oferta de ensino regular em que níveis?

☐ Pré-escolar
☐ 1° ciclo
☐ 2° ciclo
☐ 3° ciclo
☐ Secundário

Outras informações: Info:

Anexo 21 Questionário A.1 (Fase 2) a alunos do Curso de Iniciação em Música

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Curso de Iniciação em Música

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): 1º ciclo**
3. **Curso de Iniciação em Música**
4. **Regime de frequência** _____

5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Sabes quem paga as aulas de música?**

☐ A minha família ☐ A escola ou quem a financia ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**

   ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**

   ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música?**
   Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.

   ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música?**
    Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.
    (apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)

    ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, ou academia)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar ☐ 1° ano de iniciação ☐ 2° ano de iniciação ☐ 3° ano de iniciação ☐ 4° ano de iniciação

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais ("Eu quis")**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos quiseram")**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x".

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Instrumento**			
as aulas de **Iniciação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Orquestra)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
o edifício da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música?

_____

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música?

_____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir desta escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar?_____

b. Se sim, porquê? Indica a principal razão_____

_____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais ("Eu quero")**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos querem")**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. <u>Atualmente</u> tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim porquê? Indica a principal razão _____
_____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 4º ano de iniciação	☐ 1º grau 5º ano	☐ 2º grau 6º ano	☐ 3º grau 7º ano	☐ 4º grau 8º ano	☐ 5º grau 9º ano	☐ 6º grau 10º ano	☐ 7º grau 11º ano	☐ 8º grau 12º ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Iniciação Musical no 1º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

7

Anexo 22 Questionário A.2 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Música (2º ciclo)

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Básico de Música – 2º ciclo

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): 2º ciclo**
3. **Curso Básico de Música**

4. **Regime de frequência** ☐ Integrado ☐ Articulado ☐ Supletivo ☐ Curso Livre
5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Sabes quem paga as aulas de música?**
   ☐ A minha família ☐ A escola ou quem a financia ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**
      ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**
      ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música?**
   Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.
   ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música?**
    Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.
    (apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)
    ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, ou academia)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pré-escolar	1° ano de iniciação	2° ano de iniciação	3° ano de iniciação	4° ano de iniciação	1° grau 5° ano	2° grau 6° ano

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais ("Eu quis")**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos quiseram")**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x".

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Instrumento**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Orquestra)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
o edifício da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música?

_____

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música?

_____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir desta escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar?_____

b. Se sim, porquê? Indica a principal razão_____

_____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais ("Eu quero")**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos querem")**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. <u>Atualmente</u> tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim porquê? Indica a principal razão _____
_____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2° grau 6° ano	3° grau 7° ano	4° grau 8° ano	5° grau 9° ano	6° grau 10° ano	7° grau 11° ano	8° grau 12° ano	Ensino Superior	Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 5º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 23 Questionário A.3 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Canto Gregoriano (2º ciclo)

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Básico de Canto Gregoriano – 2º ciclo

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): 2º ciclo**
3. **Curso Básico de Canto Gregoriano**

4. **Regime de frequência** ☐ Integrado ☐ Articulado ☐ Supletivo ☐ Curso Livre
5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Sabes quem paga as aulas de música?**
   ☐ A minha família ☐ A escola ou quem a financia ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**
      ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**
      ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música?**
   Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.
   ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música?**
    Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.
    (apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)
    ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, ou academia)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pré-escolar	1° ano de iniciação	2° ano de iniciação	3° ano de iniciação	4° ano de iniciação	1° grau 5° ano	2° grau 6° ano

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais ("Eu quis")**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos quiseram")**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x".

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Prática Instrumental**			
as aulas de **Iniciação à Prática Vocal**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Orquestra)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
o edifício da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música?

_____

5

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música?

_____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir desta escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar?_____

b. Se sim, porquê? Indica a principal razão_____

_____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais ("Eu quero")**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos ("A minha família ou amigos querem")**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. <u>Atualmente</u> tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim porquê? Indica a principal razão _____
_____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 2º grau 6º ano	☐ 3º grau 7º ano	☐ 4º grau 8º ano	☐ 5º grau 9º ano	☐ 6º grau 10º ano	☐ 7º grau 11º ano	☐ 8º grau 12º ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 5º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

7

Anexo 24 Questionário A.4 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Música (3º ciclo)

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Básico de Música – 3º ciclo

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): 3º ciclo**
3. **Curso Básico de Música**

4. **Regime de frequência** ☐ Integrado ☐ Articulado ☐ Supletivo ☐ Curso Livre

5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Quem paga este curso?**

☐ Família ☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____
   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**
   ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**
   ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**
(apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, academia, ou escola profissional)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar	☐ 1° ano de iniciação	☐ 2° ano de iniciação	☐ 3° ano de iniciação	☐ 4° ano de iniciação	☐ 1° grau 5° ano	☐ 2° grau 6° ano	☐ 3° grau 7° ano	☐ 4° grau 8° ano	☐ 5° grau 9° ano

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x"

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Instrumento**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Orquestra)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
as instalações da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música? _____

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música? _____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir da escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar? _____

b. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não queria estudar música
☐	A música não me divertia
☐	Queria seguir outra área
☐	Estudar música não era importante para a minha formação
☐	Não tinha um bom desempenho
☐	Não me sentia integrado(a)
☐	Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gostava dos colegas
☐	Não tinha um instrumento em casa
☐	Não tinha espaço para estudar
☐	Não tinha silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiavam
☐	O curso era caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não era muito boa
☐	A escola não oferecia o curso de música que eu queria
☐	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professor(es)
☐	Não gostava do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso era pouco exigente
☐	Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gostava do repertório que estudava na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música ficava longe de casa
☐	Achava que esta área não tinha emprego
☐	Não havia uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. Atualmente tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não quero estudar música
☐	A música não me diverte
☐	Quero seguir outra área
☐	Estudar música não é importante para a minha formação
☐	Não tenho um bom desempenho
☐	Não me sinto integrado(a)
☐	Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gosto dos colegas
☐	Não tenho um instrumento em casa
☐	Não tenho espaço para estudar
☐	Não tenho silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiam
☐	O curso é caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não é muito boa
☐	A escola não oferece o curso de música que eu quero
☐	Não há vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professores
☐	Não gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplinas:_____
☐	O curso é pouco exigente
☐	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música fica longe de casa
☐	Acho que esta área não tinha emprego
☐	Não há uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 5° grau 9° ano	☐ 6° grau 10° ano	☐ 7° grau 11° ano	☐ 8° grau 12° ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 7º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 25 Questionário A.5 (Fase 2) a alunos do Curso Básico de Canto Gregoriano (3º ciclo)

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Básico de Canto Gregoriano – 3º ciclo

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): 3º ciclo**
3. **Curso Básico de Canto Gregoriano**

4. **Regime de frequência** ☐ Integrado ☐ Articulado ☐ Supletivo ☐ Curso Livre

5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Quem paga este curso?**

☐ Família ☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**

   ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**

   ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

(apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, academia, ou escola profissional)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar	☐ 1° ano de iniciação	☐ 2° ano de iniciação	☐ 3° ano de iniciação	☐ 4° ano de iniciação	☐ 1° grau 5° ano	☐ 2° grau 6° ano	☐ 3° grau 7° ano	☐ 4° grau 8° ano	☐ 5° grau 9° ano

3

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x"

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Prática Instrumental**			
as aulas de **Prática Vocal**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro Gregoriano)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Orquestra)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
as instalações da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música? _____

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música? _____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir da escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar? _____

b. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não queria estudar música
☐	A música não me divertia
☐	Queria seguir outra área
☐	Estudar música não era importante para a minha formação
☐	Não tinha um bom desempenho
☐	Não me sentia integrado(a)
☐	Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gostava dos colegas
☐	Não tinha um instrumento em casa
☐	Não tinha espaço para estudar
☐	Não tinha silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiavam
☐	O curso era caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não era muito boa
☐	A escola não oferecia o curso de música que eu queria
☐	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professor(es)
☐	Não gostava do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso era pouco exigente
☐	Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gostava do repertório que estudava na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música ficava longe de casa
☐	Achava que esta área não tinha emprego
☐	Não havia uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. Atualmente tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não quero estudar música
☐	A música não me diverte
☐	Quero seguir outra área
☐	Estudar música não é importante para a minha formação
☐	Não tenho um bom desempenho
☐	Não me sinto integrado(a)
☐	Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gosto dos colegas
☐	Não tenho um instrumento em casa
☐	Não tenho espaço para estudar
☐	Não tenho silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiam
☐	O curso é caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não é muito boa
☐	A escola não oferece o curso de música que eu quero
☐	Não há vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professores
☐	Não gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplinas:_____
☐	O curso é pouco exigente
☐	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música fica longe de casa
☐	Acho que esta área não tinha emprego
☐	Não há uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 5° grau 9° ano	☐ 6° grau 10° ano	☐ 7° grau 11° ano	☐ 8° grau 12° ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 7º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 26 Questionário A.6 (Fase 2) a alunos do Curso Profissional Básico de Instrumento[429]

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Básico de Instrumento (Curso Profissional) – 3º Ciclo

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

[429] Esta versão do inquérito não foi usada no estudo.

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): 3º ciclo**
3. **Curso Básico de instrumento (Curso Profissional)**

4. **Idade**_____
5. **Sexo** _____

6. **Quem paga este curso?**

☐ Família ☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal ☐ Outro ☐ Não sei

7. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**

   ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**

   ☐ Sim ☐ Não

8. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

9. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, academia, ou escola profissional)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

10. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

11. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

12. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar	☐ 1° ano de iniciação	☐ 2° ano de iniciação	☐ 3° ano de iniciação	☐ 4° ano de iniciação	☐ 1° grau 5° ano	☐ 2° grau 6° ano	☐ 3° grau 7° ano	☐ 4° grau 8° ano	☐ 5° grau 9° ano

3

C) Razões de ingresso

13. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

4

D) Experiência na escola de música atual

14. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x"

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **instrumento**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Técnica instrumental**			
as aulas de **Prática Individual**			
as aulas de **Naipe**			
as aulas de **Instrumento de Tecla**			
as aulas de **Prática de Conjunto**			
as aulas de **introdução à Composição**			
as aulas de **Coro**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
as instalações da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

15. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música? _____

16. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música? _____

17. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir da escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar? _____

b. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não queria estudar música
☐	A música não me divertia
☐	Queria seguir outra área
☐	Estudar música não era importante para a minha formação
☐	Não tinha um bom desempenho
☐	Não me sentia integrado(a)
☐	Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gostava dos colegas
☐	Não tinha um instrumento em casa
☐	Não tinha espaço para estudar
☐	Não tinha silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiavam
☐	O curso era caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não era muito boa
☐	A escola não oferecia o curso de música que eu queria
☐	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professor(es)
☐	Não gostava do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso era pouco exigente
☐	Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gostava do repertório que estudava na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música ficava longe de casa
☐	Achava que esta área não tinha emprego
☐	Não havia uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

18. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

19. Atualmente tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não quero estudar música
☐	A música não me diverte
☐	Quero seguir outra área
☐	Estudar música não é importante para a minha formação
☐	Não tenho um bom desempenho
☐	Não me sinto integrado(a)
☐	Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gosto dos colegas
☐	Não tenho um instrumento em casa
☐	Não tenho espaço para estudar
☐	Não tenho silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiam
☐	O curso é caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não é muito boa
☐	A escola não oferece o curso de música que eu quero
☐	Não há vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professores
☐	Não gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplinas:_____
☐	O curso é pouco exigente
☐	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música fica longe de casa
☐	Acho que esta área não tinha emprego
☐	Não há uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

20. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 5° grau 9° ano	☐ 6° grau 10° ano	☐ 7° grau 11° ano	☐ 8° grau 12° ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

21. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 7º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

22. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

9

Anexo 27 Questionário A.7 (Fase 2) a alunos do Curso Secundário de Música

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Curso Secundário de Música

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): Secundário**
3. **Curso Secundário de Música**

   a. **Variante** ☐ Instrumento ☐ Composição ☐ Formação Musical

4. **Regime de frequência** ☐ Integrado ☐ Articulado ☐ Supletivo ☐ Curso Livre

5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Quem paga este curso?**

   ☐ Família ☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**

      ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**

      ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

   ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

    (apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)

    ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, academia, ou escola profissional)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar	☐ 1° ano de iniciação	☐ 2° ano de iniciação	☐ 3° ano de iniciação	☐ 4° ano de iniciação	☐ 1° grau 5° ano	☐ 2° grau 6° ano	☐ 3° grau 7° ano	☐ 4° grau 8° ano	☐ 5° grau 9° ano	☐ 6° grau 10° ano	☐ 7° grau 11° ano	☐ 8° grau 12° ano

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x"

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de ☐ **Instrumento** ☐ **Educação Vocal** ☐ **Composição**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Orquestra)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
as aulas de **História da Cultura e das Artes** - História da Música			
as aulas de **Análise e Técnicas de Composição**			
as aulas da **disciplina de opção – Baixo Contínuo**			
as aulas da **disciplina de opção – Acompanhamento e Improvisação**			
as aulas da **disciplina de opção – Instrumento de Tecla**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
as instalações da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música? _____

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música? _____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir da escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar? _____

b. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não queria estudar música
☐	A música não me divertia
☐	Queria seguir outra área
☐	Estudar música não era importante para a minha formação
☐	Não tinha um bom desempenho
☐	Não me sentia integrado(a)
☐	Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gostava dos colegas
☐	Não tinha um instrumento em casa
☐	Não tinha espaço para estudar
☐	Não tinha silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiavam
☐	O curso era caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não era muito boa
☐	A escola não oferecia o curso de música que eu queria
☐	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professor(es)
☐	Não gostava do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso era pouco exigente
☐	Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gostava do repertório que estudava na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música ficava longe de casa
☐	Achava que esta área não tinha emprego
☐	Não havia uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. Atualmente tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não quero estudar música
☐	A música não me diverte
☐	Quero seguir outra área
☐	Estudar música não é importante para a minha formação
☐	Não tenho um bom desempenho
☐	Não me sinto integrado(a)
☐	Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gosto dos colegas
☐	Não tenho um instrumento em casa
☐	Não tenho espaço para estudar
☐	Não tenho silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiam
☐	O curso é caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não é muito boa
☐	A escola não oferece o curso de música que eu quero
☐	Não há vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professores
☐	Não gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplinas:_____
☐	O curso é pouco exigente
☐	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música fica longe de casa
☐	Acho que esta área não tinha emprego
☐	Não há uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 8º grau 12º ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 10º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 28 Questionário A.8 (Fase 2) a alunos do Curso Secundário de Canto

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Curso Secundário de Canto

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): Secundário**
3. **Curso Secundário de Canto**

4. **Regime de frequência** ☐ Integrado ☐ Articulado ☐ Supletivo ☐ Curso Livre

5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Quem paga este curso?**

☐ Família ☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** Canto

   a. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**
   ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música?**
   Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música?**
    Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.
    (apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, academia, ou escola profissional)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar	☐ 1° ano de iniciação	☐ 2° ano de iniciação	☐ 3° ano de iniciação	☐ 4° ano de iniciação	☐ 1° grau 5° ano	☐ 2° grau 6° ano	☐ 3° grau 7° ano	☐ 4° grau 8° ano	☐ 5° grau 9° ano	☐ 6° grau 10° ano	☐ 7° grau 11° ano	☐ 8° grau 12° ano

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x"

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Canto**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Estúdio de Ópera)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
as aulas de **História da Cultura e das Artes** - História da Música			
as aulas de **Análise e Técnicas de Composição**			
as aulas da **disciplina de opção – Prática de Canto Gregoriano**			
as aulas da **disciplina de opção – Arte de Representar**			
as aulas da **disciplina de opção – Instrumento de Tecla**			
as aulas da **disciplina de opção – Correpetição**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
as instalações da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música? _____

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música? _____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir da escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar? _____

b. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não queria estudar música
☐	A música não me divertia
☐	Queria seguir outra área
☐	Estudar música não era importante para a minha formação
☐	Não tinha um bom desempenho
☐	Não me sentia integrado(a)
☐	Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gostava dos colegas
☐	Não tinha um instrumento em casa
☐	Não tinha espaço para estudar
☐	Não tinha silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiavam
☐	O curso era caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não era muito boa
☐	A escola não oferecia o curso de música que eu queria
☐	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professor(es)
☐	Não gostava do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso era pouco exigente
☐	Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gostava do repertório que estudava na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música ficava longe de casa
☐	Achava que esta área não tinha emprego
☐	Não havia uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. Atualmente tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não quero estudar música
☐	A música não me diverte
☐	Quero seguir outra área
☐	Estudar música não é importante para a minha formação
☐	Não tenho um bom desempenho
☐	Não me sinto integrado(a)
☐	Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gosto dos colegas
☐	Não tenho um instrumento em casa
☐	Não tenho espaço para estudar
☐	Não tenho silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiam
☐	O curso é caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não é muito boa
☐	A escola não oferece o curso de música que eu quero
☐	Não há vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professores
☐	Não gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplinas:_____
☐	O curso é pouco exigente
☐	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música fica longe de casa
☐	Acho que esta área não tinha emprego
☐	Não há uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 8º grau 12º ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 10º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 29 Questionário A.9 (Fase 2) a alunos do Curso Secundário de Canto Gregoriano

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Curso Secundário de Canto Gregoriano

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1°, 2°, ou 3° ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

1

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): Secundário**
3. **Curso Secundário de Canto Gregoriano**

4. **Regime de frequência** ☐ Integrado ☐ Articulado ☐ Supletivo ☐ Curso Livre

5. **Idade**_____
6. **Sexo** _____

7. **Quem paga este curso?**

☐ Família ☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal ☐ Outro ☐ Não sei

8. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. **Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?**

   ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. **O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?**

   ☐ Sim ☐ Não

9. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

10. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar da escola do ensino geral até à escola de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

(apenas para alunos que têm algumas aulas numa escola do ensino geral e outras numa escola especializada)

☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

11. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, academia, ou escola profissional)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

12. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

13. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

14. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar	☐ 1° ano de iniciação	☐ 2° ano de iniciação	☐ 3° ano de iniciação	☐ 4° ano de iniciação	☐ 1° grau 5° ano	☐ 2° grau 6° ano	☐ 3° grau 7° ano	☐ 4° grau 8° ano	☐ 5° grau 9° ano	☐ 6° grau 10° ano	☐ 7° grau 11° ano	☐ 8° grau 12° ano

C) Razões de ingresso

15. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

16. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x"

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Canto Gregoriano**			
as aulas de **Técnica Vocal**			
as aulas de **Formação Musical**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Coro)**			
as aulas de **Classe de Conjunto (Música de Câmara)**			
as aulas de **História da Cultura e das Artes** - História da Música			
as aulas de **Análise e Técnicas de Composição**			
as aulas da **disciplina de opção – Instrumento de Tecla**			
as aulas da **disciplina de opção – Coro Gregoriano**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
as instalações da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

17. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música? _____

18. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música? _____

19. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir da escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar? _____

b. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não queria estudar música
☐	A música não me divertia
☐	Queria seguir outra área
☐	Estudar música não era importante para a minha formação
☐	Não tinha um bom desempenho
☐	Não me sentia integrado(a)
☐	Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gostava dos colegas
☐	Não tinha um instrumento em casa
☐	Não tinha espaço para estudar
☐	Não tinha silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiavam
☐	O curso era caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não era muito boa
☐	A escola não oferecia o curso de música que eu queria
☐	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professor(es)
☐	Não gostava do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso era pouco exigente
☐	Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gostava do repertório que estudava na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música ficava longe de casa
☐	Achava que esta área não tinha emprego
☐	Não havia uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

20. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

21. Atualmente tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não quero estudar música
☐	A música não me diverte
☐	Quero seguir outra área
☐	Estudar música não é importante para a minha formação
☐	Não tenho um bom desempenho
☐	Não me sinto integrado(a)
☐	Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gosto dos colegas
☐	Não tenho um instrumento em casa
☐	Não tenho espaço para estudar
☐	Não tenho silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiam
☐	O curso é caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não é muito boa
☐	A escola não oferece o curso de música que eu quero
☐	Não há vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professores
☐	Não gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplinas:_____
☐	O curso é pouco exigente
☐	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música fica longe de casa
☐	Acho que esta área não tinha emprego
☐	Não há uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

22. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 8º grau 12º ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

23. Quantos alunos tinha a tua turma de Formação Musical no 10º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

24. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 30 Questionário A.10 (Fase 2) a alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, de Sopro e de Percussão, e de Jazz

Inquérito a Alunos de Escolas do Ensino Especializado de Música
Secundário – Cursos Profissionais

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Caro(a) participante, aluno(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

O estudo que estou a realizar envolve a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontrem a finalizar o 1º, 2º, ou 3º ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário. Nestes inquéritos serão recolhidas informações sobre as razões de ingresso dos alunos nas escolas de música e sobre as suas expectativas e experiências.

Este questionário não é um teste, não havendo, portanto, respostas certas ou erradas. A prioridade é traçar um panorama sobre as razões da procura do ensino especializado de música pelas crianças, jovens e famílias. A tua participação é anónima, confidencial e voluntária; por isso, podes desistir de responder às questões a qualquer momento. No entanto, a tua participação é importante e é essencial que digas exatamente o que pensas para o estudo ser bem-sucedido.

Desde já agradeço a tua colaboração,
Helena Almeida e Silva
Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

☐ Li a introdução deste questionário e compreendi todas as informações. Sei que posso desistir de participar neste estudo. Aceito colaborar e permito que os dados das minhas respostas sejam utilizados apenas para esta investigação (tese de doutoramento e publicações) e sei que o meu nome não será identificado em lado nenhum.

A) Dados Gerais

Pré-preenchido

1. **Nome da escola** _____
2. **Ciclo (na escola de música): Secundário**
3. **Curso Profissional de Instrumentista**

   a. ☐ de Cordas e de Tecla ☐ de Sopro e de Percussão ☐ de Jazz

4. **Idade**_____
5. **Sexo** _____

6. **Quem paga este curso?**

   ☐ Família ☐ Ministério da Educação ☐ Câmara Municipal ☐ Outro ☐ Não sei

7. **Qual é o instrumento principal que estás a aprender na escola de música?** _____

   a. Tens esse instrumento em casa para poderes estudar?

   ☐ Sim, próprio ☐ Sim, emprestado ☐ Sim, alugado ☐ Não tenho

   b. O instrumento que estudas aqui na escola de música é o que querias estudar?

   ☐ Sim ☐ Não

8. **Quanto tempo, em média, demoras a chegar de casa até à escola onde tens as aulas de música? Calcula de acordo com o meio de transporte que utilizas mais frequentemente.**

   ☐ Até 30 minutos ☐ De 30 a 60 minutos ☐ De 60 a 90 minutos ☐ Mais de 90 minutos ☐ Não sei

B) Quando e onde estudaste música ANTES de entrar para esta escola

9. Estudaste música antes de entrar para esta escola? ☐ **Sim** ☐ **Não**

a. Se sim, assinala onde nas opções abaixo.

☐ Com família ou amigos	
☐ Em aulas particulares com um(a) professor(a) de música	
☐ Noutra escola do ensino especializado de música (conservatório, academia, ou escola profissional)	
☐ Numa escola de música privada não oficial	
☐ Numa banda	
☐ Em tutoriais na internet	
☐ Na educação pré-escolar	☐ com um(a) educador(a) ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Na escola do 1° ciclo do ensino básico	☐ com o(a) professor(a) do 1° ciclo ☐ com um(a) professor(a) de música
☐ Outra opção_____	

10. Com que idade começaste a ter aulas de música, nesta ou noutra escola? _____

11. Algum dos teus familiares com quem convives é músico?

☐ Sim. Quem? (indica a relação familiar) _____ ☐ Não

12. Quando vieste para esta escola, entraste em que nível (ano da escola de música)?

☐ Pré-escolar	☐ 1° ano de iniciação	☐ 2° ano de iniciação	☐ 3° ano de iniciação	☐ 4° ano de iniciação	☐ 1° grau 5° ano	☐ 2° grau 6° ano	☐ 3° grau 7° ano	☐ 4° grau 8° ano	☐ 5° grau 9° ano	☐ 6° grau 10° ano	☐ 7° grau 11° ano	☐ 8° grau 12° ano

C) Razões de ingresso

13. Escolhe a razão principal para vires para esta escola de música (A, B, C ou D). Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Queria estudar música
☐	A música divertia-me
☐	Queria aprender a tocar um instrumento
☐	Já sabia que queria ser músico
☐	Queria ter uma boa formação
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Já tinha um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola era muito boa
☐	A escola oferecia o curso
☐	A minha escola tinha um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola estava perto de casa
☐	Nesta escola podia estudar música de graça
☐	Outra razão _____

D) Experiência na escola de música atual

14. Avalia as seguintes afirmações, respondendo com um "x"

a. A minha experiência escolar

	Positivo(a)	Negativo(a)	Não se aplica
A minha relação com:			
o instrumento que toco			
o repertório que estudo na escola de música			
tocar em audições/concertos			
as aulas de **Instrumento**			
as aulas de **Projetos Coletivos** ou as aulas de **Técnicas de Improvisação** (Instrumentista de Jazz)			
as aulas de **Música de Câmara** ou as aulas de **Combo** (Instrumentista de Jazz)			
as aulas de **Naipe**			
as aulas de **Orquestra e Prática de Acompanhamento** ou das aulas de **Orquestra de Jazz** (Instrumentista de Jazz)			
das aulas de **História da Cultura e das Artes - História da Música**			
das aulas de **Teoria e Análise Musical**			
das aulas de **Física do Som**			
a direção da escola de música			
os funcionários da escola de música			
os meus colegas da escola de música			
os meus professores de música			
as instalações da escola			
os horários da escola			
o ambiente da minha escola			
o meu desempenho nas disciplinas do curso de música			
as condições para estudar na escola			
a carga horária do curso			
o grau de exigência do curso			

b. Os meus sentimentos nesta escola

Na escola de música sinto-me:	
☐ feliz	☐ infeliz
☐ integrado(a)	☐ não integrado(a)
☐ realizado(a)	☐ frustrado(a)
☐ livre nas minhas escolhas	☐ condicionado(a) nas minhas escolhas
☐ apoiado(a) pelos professores	☐ não apoiado(a) pelos professores

15. Qual é a tua disciplina preferida na escola de música? _____

16. Qual é a disciplina que menos gostas na escola de música? _____

17. <u>Em anos anteriores</u> pensaste em desistir da escola de música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Só comecei este ano a estudar nesta escola

a. Se sim, em que ano escolar? _____

b. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não queria estudar música
☐	A música não me divertia
☐	Queria seguir outra área
☐	Estudar música não era importante para a minha formação
☐	Não tinha um bom desempenho
☐	Não me sentia integrado(a)
☐	Ficava muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agradava a vida que estava a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Fui obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gostava dos colegas
☐	Não tinha um instrumento em casa
☐	Não tinha espaço para estudar
☐	Não tinha silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiavam
☐	O curso era caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferecia o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não era muito boa
☐	A escola não oferecia o curso de música que eu queria
☐	Não havia vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professor(es)
☐	Não gostava do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso era pouco exigente
☐	Não havia uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gostava do repertório que estudava na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música ficava longe de casa
☐	Achava que esta área não tinha emprego
☐	Não havia uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

18. Porque continuas nesta escola de música? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para continuares a estudar na escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante. Responde apenas se este não for o primeiro ano em que estudas nesta escola.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Quero estudar música
☐	A música diverte-me
☐	Quero aprender a tocar um instrumento
☐	Quero ser músico
☐	Quero ter uma boa formação
☐	Tenho um bom desempenho
☐	Sinto-me integrado(a)
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s)
☐	Tenho um instrumento em casa
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola é muito boa
☐	A escola oferece o curso
☐	A minha escola tem um acordo com a escola de música
☐	Influência de professores
☐	Gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplina(s):_____
☐	O curso é exigente
☐	Há uma boa articulação entre os horários da escola do ensino geral e a escola de música
☐	Gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola está perto de casa
☐	Nesta escola posso estudar música de graça
☐	Esta área ainda tem algum emprego
☐	Outra razão _____

19. Atualmente tens vontade de desistir da escola de música? ☐ Sim ☐ Não

a. Se sim, porquê? Indica a razão principal (A, B, C ou D) para teres pensado em desistir da escola de música. Dentro dessa opção, assinala a razão específica mais importante.

☐	**A) Razões individuais**
☐	Não quero estudar música
☐	A música não me diverte
☐	Quero seguir outra área
☐	Estudar música não é importante para a minha formação
☐	Não tenho um bom desempenho
☐	Não me sinto integrado(a)
☐	Fico muito nervoso(a) antes das audições/concertos
☐	Não me agrada a vida que estou a levar frequentando este curso
☐	**B) Influência de família ou amigos**
☐	Influência de família
☐	Sou obrigado(a) pela família
☐	Influência de amigo(s) para desistir
☐	Não gosto dos colegas
☐	Não tenho um instrumento em casa
☐	Não tenho espaço para estudar
☐	Não tenho silêncio em casa
☐	Os meus encarregados de educação não me apoiam
☐	O curso é caro
☐	**C) Razões escolares**
☐	A escola não oferece o regime ☐ integrado ☐ articulado ☐ supletivo
☐	A escola não é muito boa
☐	A escola não oferece o curso de música que eu quero
☐	Não há vagas para estudar a área da música que eu queria
☐	Influência de professores
☐	Não gosto do(s) professor(es) Indicar a(s) disciplinas:_____
☐	O curso é pouco exigente
☐	Não há uma boa articulação de horários entre a escola do ensino geral e a escola de música
☐	Não gosto do repertório que estudo na escola
☐	**D) Outras razões**
☐	A escola de música fica longe de casa
☐	Acho que esta área não tinha emprego
☐	Não há uma boa rede de transportes para a escola
☐	Outra razão _____

20. Gostavas de continuar a estudar música até que grau (ano da escola de música)?

☐ 8º grau 12º ano	☐ Ensino Superior	☐ Não sei

21. Quantos alunos tinha a tua turma de Projetos Coletivos ou Técnicas de Improvisação no 10º ano?

_____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

22. Quantos dos colegas que frequentavam essa turma desistiram da escola entretanto?

____ *(se não te lembrares, ou se entraste na escola a meio do ciclo deixa em branco)*

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 31 Questionário B (Fase 3) a diretores de escolas com oferta especializada de música em 2022/2023

Inquérito a Diretores de Escolas do Ensino Especializado de Música

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Exmo. Sr(a). Diretor(a),

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

No âmbito do trabalho que me encontro a realizar, e que foi autorizado pelo Ministério da Educação e pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, necessito de recolher informações sobre **o número de alunos que frequentam as escolas do ensino especializado de música por regimes de frequência** (cursos do ensino especializado de música e cursos profissionais de música).

Gostaria, portanto, de solicitar, por favor, o preenchimento deste inquérito, que é constituído por duas secções: a primeira solicita **o levantamento em secretaria dos dados numéricos**; a segunda solicita **a sua breve colaboração na qualidade de diretor(a)**. Caso a sua escola tenha polos, secções, delegações ou núcleos, pede-se, por favor, que os considere também para uma boa representação e divulgação dos dados do país, que se fará a nível nacional e internacional e disponibilizados diretamente aos participantes.

A sua participação é voluntária e **o seu anonimato e o da sua escola serão garantidos**. A identificação da escola no documento serve apenas para controlo da distribuição das respostas. Uma vez de posse dos dados numéricos, o preenchimento deste formulário não lhe ocupará mais do que 10 minutos.

Solicita-se o preenchimento, se possível, até **29 de abril**, uma vez que se trata de dados facilmente acessíveis pelas direções das escolas, e muito se agradece a sua colaboração e contributo.

Helena Almeida e Silva

Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho
uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com
917552473

☐ Declaro ter lido a introdução deste questionário e ser diretor de uma escola do ensino especializado de música. Foi-me garantida a possibilidade de desistir da participação deste estudo. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados) e com a garantia de anonimato e confidencialidade.

PARTE A – LEVANTAMENTO DE DADOS

1. **Nome da escola**
   (o nome da escola apenas é pedido para facilitar o cruzamento de informação - as escolas participantes não serão identificadas na tese, sendo associadas a códigos)

2. **Tendo consigo os dados da sua escola solicitados na seguinte tabela, preencha-a, por favor.**

Número de alunos que frequentaram esta escola no ano letivo 2022/2023														
			INICIAÇÕES				BÁSICO					SECUNDÁRIO		
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	1º grau 5º ano	2º grau 6º ano	3º grau 7º ano	4º grau 8º ano	5º grau 9º ano	6º grau 10º ano	7º grau 11º ano	8º grau 12º ano
Regime	Integrado	Financiado*												
		Não financiado												
	Articulado	Financiado*												
		Não financiado												
	Supletivo	Financiado*												
		Não financiado												
Cursos Profissionais		Financiado*												

*Alunos que são financiados totalmente ou parcialmente pelo estado (orçamento de estado, contratos de patrocínio, POCH, etc.)

Instruções para o preenchimento da tabela

- Preencher todos os quadrados. Caso nenhum aluno tenha frequentado, colocar "0". Caso a escola não tenha a oferta, colocar "0".
- No caso de alunos do ensino articulado cuja frequência esteja desfasada entre a escola geral e a escola especializada, optar pelo sinalizá-los no nível frequentado na escola especializada.
- Não considerar alunos que frequentam cursos livres.
- Caso algum aluno tenha mudado de regime de frequência a meio do ano letivo, incluí-lo na contabilização do regime que frequentou a maior parte do tempo.
- Contabilizar todos os alunos que frequentaram esta escola no ano letivo 2022/2023 incluindo alunos que não frequentaram o ano letivo completo.

3. Tendo consigo os dados da sua escola solicitados na seguinte tabela, preencha-a, por favor.

Número de alunos de 2022/2023 que desistiram de estudar nesta escola														
			INICIAÇÃO				BÁSICO					SECUNDÁRIO		
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	1º grau 5º ano	2º grau 6º ano	3º grau 7º ano	4º grau 8º ano	5º grau 9º ano	6º grau 10º ano	7º grau 11º ano	8º grau 12º ano
Regime	Integrado	Financiado*												
		Não financiado												
	Articulado	Financiado*												
		Não financiado												
	Supletivo	Financiado*												
		Não financiado												
Cursos Profissionais		Financiado*												

*Alunos que são financiados totalmente ou parcialmente pelo estado (orçamento de estado, contratos de patrocínio, POCH, etc.)

Instruções para o preenchimento da tabela

- Preencher todos os quadrados. Caso nenhum aluno tenha desistido, ou a escola não ofereça esse nível colocar "0".
- No caso de alunos do ensino articulado cuja frequência esteja desfasada entre a escola geral e a escola especializada, optar pelo sinalizar a desistência no nível frequentado na escola especializada.
- Não considerar a desistência de alunos que frequentaram cursos livres.
- Caso algum aluno tenha mudado de regime a meio do ano letivo e tenha desistido, sinalizar a desistência no nível do regime frequentado a maior parte do tempo.
- Contabilizar todos os alunos que desistiram desta escola durante, ou no final do ano letivo 2022/2023, incluindo alunos que desistiram do curso oficial e passaram para curso livre. Caso tenha conhecimento de alunos que desistiram desta escola, mas transitaram para outra escola especializada, não os contabilize como desistência.
- No caso do 12º ano não contabilizar como desistência a saída dos alunos que concluíram o curso.

4. Houve algum aluno que foi impedido de se inscrever no ano letivo 2023/2024 por não ter conseguido superar o desfasamento entre o ensino geral e o ano/grau do ensino de música?

☐ Sim
☐ Não

a. Se sim, indique o número de alunos por nível.

	Número de alunos
2º ciclo	
3º ciclo	
Secundário	

PARTE B – INQUÉRITO

1. **Na sua escola o número de desistências foi:**
   - ☐ Extremamente significativo
   - ☐ Muito significativo
   - ☐ Significativo
   - ☐ Pouco significativo
   - ☐ Nada significativo

2. **Do seu conhecimento, qual é a razão mais frequente para justificar a desistência dos alunos na sua escola no ano de 2022/2023. Por favor, descreva.**

1º ciclo	
2º ciclo	
3º ciclo	
Secundário	

3. **Verifica que existe alguma relação entre a taxa de abandono da sua escola e o género dos alunos?**
   - ☐ Sim
   - ☐ Não

   3.1. Se sim, indique qual o género em que verifica existir uma taxa superior de abandono na sua escola.

4. **Verifica que existe alguma relação entre a taxa de abandono da sua escola e o regime de frequência dos alunos?**

   - ☐ Sim
   - ☐ Não

   4.1. Se sim, indique qual o regime de frequência em que verifica existir uma taxa superior de abandono na sua escola.

5. **Quando é que houve mais desistências?**

   - ☐ A meio do ano letivo
   - ☐ No final do ano letivo

6. **Considera que o ensino precoce de música diminui as taxas de abandono?**

   ☐ Sim
   ☐ Não

   6.1. Justifique a sua resposta.

7. **Gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante sobre os dados introduzidos?**

Caso haja alguma dúvida sobre o preenchimento, por favor contacte a investigadora (917552473).

Poderá enviar as respostas do questionário **em formato word ou pdf** para o seguinte endereço de e-mail: **uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com**

Desde já agradeço imenso a sua colaboração!

Anexo 32 Questionário C (Fase 4) a professores do EAE de música (versão enviada para os professores, construída no *SurveyMonkey*)

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Exmo(a) Sr(a) Professor(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Encontro-me a realizar um estudo sobre o abandono escolar no ensino especializado de música, temática ainda pouco abordada ao nível nacional. Para a realização deste estudo necessito averiguar as tipologias de causas do abandono escolar na ótica dos professores que lecionam em **cursos do ensino artístico especializado de música e/ou cursos profissionais** no ensino público e/ou privado nos níveis de Ensino Básico e/ou Secundário das componentes artísticas. O questionário é dirigido a professores que estejam a exercer, ou que tenham terminado a sua atividade no ano letivo em curso.

Gostaria, portanto, de solicitar, por favor, a sua colaboração no preenchimento deste breve questionário que terá uma duração média de 15 minutos. Noto que nenhuma escola será identificada, nem o estudo visa identificar quantitativamente o abandono escolar em cada escola; o objectivo é aferir, a nível nacional (continente e ilhas) as diferentes tipologias de factores e o seu peso na decisão dos alunos do ensino especializado continuarem a estudar música ou desistirem, e em que níveis de ensino o fazem. A sua participação é voluntária e ser-lhe-á garantido o anonimato. Em qualquer momento pode desistir da sua participação.

Poderá responder ao questionário até dia **15 de julho**.

Desde já grata pelo seu importante contributo para este estudo, cujos resultados serão oportunamente divulgados, de modo a retribuir aos participantes e à comunidade em geral informação relevante para a prática docente e para a melhoria do sistema de ensino de música.

Com os melhores cumprimentos,
Helena Almeida e Silva

Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho

* 1. Consentimento informado

◯ Declaro ter lido a introdução deste questionário e ser professor de curso(s) oficial(oficiais) do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais do Ensino Básico e/ou Secundário, estando a exercer atividade neste subsistema (ou tendo terminado no ano letivo em curso). Foi-me garantida a possibilidade de desistir da participação deste estudo, anulando assim qualquer dado inserido. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados) e com a garantia de anonimato e confidencialidade.

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Dados Gerais

* 2. Idade

* 3. Sexo

* 4. Habilitações académicas

* 5. Número de anos de experiência letiva

* 6. Zona do país onde leciona maioritariamente no presente ano letivo

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno do ensino especializado de música em Portugal

* 7. Estudou no ensino especializado de música em Portugal no Ensino Básico e/ou Secundário?
Em todo o questionário considere a frequência de cursos artísticos especializados e/ou de cursos profissionais de música.

◯ Sim

◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno do ensino especializado de música em Portugal

* 8. Que idade tinha quando ingressou no ensino especializado de música?

* 9. Assinale a década que melhor representa a sua frequência do Ensino Básico e Secundário no ensino especializado de música.

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno do ensino especializado de música em Portugal

* 10. Qual foi a principal razão que o levou a ingressar pela primeira vez numa escola do ensino especializado de música?

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Experiência enquanto aluno (1º Ciclo)

* 11. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no 1º Ciclo (curso oficial)?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno (1º Ciclo)

* 12. Tipologia da escola de música na qual estudou no 1º Ciclo.
Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

* 13. Regime de frequência em que estudou no 1º Ciclo na escola de música.

* 14. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o 1º Ciclo?

* 15. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no 1º Ciclo, na escola e no regime em que estudou?

* 16. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música no 1º Ciclo, no regime de frequência e na época em que estudou.

- ◯ 1 - Fatores individuais
  (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)
- ◯ 2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno
  (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)
- ◯ 3 - Fatores escolares
  (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)
- ◯ 4 - Fatores de política educativa e cultural
  (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)
- ◯ Não sei/não me lembro
- ◯ Outro (especifique)

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno (2º Ciclo)

* 17. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no 2º Ciclo (curso oficial) ?
Considere como 2º Ciclo o 5º e 6º anos do regime integrado e articulado, ou o 1º e 2º graus do regime supletivo.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno (2º Ciclo)

* 18. Tipologia da escola de música na qual estudou no 2º Ciclo.
Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

* 19. Regime de frequência em que estudou no 2º Ciclo na escola de música.

* 20. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o 2º Ciclo?

* 21. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no 2º Ciclo, na escola e no regime em que estudou?

* 22. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música no 2º Ciclo, no regime de frequência e na época em que estudou.

- ◯ 1 - Fatores individuais
  (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)
- ◯ 2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno
  (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)
- ◯ 3 - Fatores escolares
  (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)
- ◯ 4 - Fatores de política educativa e cultural
  (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)
- ◯ Não sei/não me lembro
- ◯ Outro (especifique)

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno (3º Ciclo)

* 23. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no 3º Ciclo (curso oficial)?
Considere como 3º Ciclo o 7º, 8º e 9º anos do regime integrado e articulado, ou o 3º, 4º e 5 º graus do regime supletivo.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno (3º Ciclo)

* 24. Tipologia da escola de música na qual estudou no 3º Ciclo.
Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

* 25. Regime de frequência em que estudou no 3º Ciclo na escola de música.

* 26. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o 3º Ciclo?

* 27. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no 3º Ciclo, na escola e no regime em que estudou?

* 28. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música no 3º Ciclo, no regime de frequência e na época em que estudou.

- ◯ 1 - Fatores individuais
  (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)
- ◯ 2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno
  (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)
- ◯ 3 - Fatores escolares
  (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)
- ◯ 4 - Fatores de política educativa e cultural
  (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)
- ◯ Não sei/não me lembro
- ◯ Outro (especifique)

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno (Ensino Secundário)

* 29. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no Ensino Secundário (curso oficial)?
Considere como Ensino Secundário o 10º, 11º e 12º anos do regime integrado e articulado, ou o 6º, 7º e 8º graus do regime supletivo.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Experiência enquanto aluno (Ensino Secundário)

* 30. Tipologia da escola de música na qual estudou no Ensino Secundário.
Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

* 31. Regime de frequência em que estudou no Ensino Secundário na escola de música.

* 32. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o Ensino Secundário?

* 33. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no Ensino Secundário, na escola e no regime em que estudou?

* 34. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música no Ensino Secundário, no regime de frequência e na época em que estudou.

- ◯ 1 - Fatores individuais
  (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)
- ◯ 2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno
  (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)
- ◯ 3 - Fatores escolares
  (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)
- ◯ 4 - Fatores de política educativa e cultural
  (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)
- ◯ Não sei/não me lembro
- ◯ Outro (especifique)

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Experiência enquanto professor do ensino especializado de música

* 35. Qual a tipologia da escola especializada onde tem um horário predominante?

* 36. Indique, por favor, a disciplina que leciona predominantemente no Ensino Básico e/ou Secundário no presente ano letivo na escola onde tem um horário predominante.

- ◯ Instrumento - inclui Canto
- ◯ Iniciação Musical e/ou Formação Musical
- ◯ Coro
- ◯ Orquestra
- ◯ Música de Câmara
- ◯ Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical e/ou Composição
- ◯ História da Cultura e das Artes - História da Música
- ◯ Canto Gregoriano
- ◯ Projetos Coletivos - Cursos Profissionais
- ◯ Física do som - Cursos Profissionais
- ◯ Outro (especifique)

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Instrumento

* 37. Indique que instrumento leciona.

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Todas as perguntas que se seguirão referem-se à escola onde tem um horário predominante e à disciplina predominante no seu horário.

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Experiência enquanto professor do ensino especializado de música

* 38. Qual o regime que leciona maioritariamente?
Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

* 39. Qual considera ser a principal razão de ingresso para a maioria dos seus alunos no ensino especializado de música, no regime em que leciona maioritariamente?

Inquérito a professores do ensino especializado de música
1º Ciclo

* 40. No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do 1º Ciclo, na escola em que tem um horário predominante?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Experiência enquanto professor do ensino especializado de música (1º Ciclo)

* 41. Qual é regime de frequência da maioria dos seus alunos do 1º Ciclo?
Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

* 42. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos no ensino especializado de música no 1º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

* 43. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no 1º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

* 44. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos do 1º Ciclo do regime que leciona maioritariamente.

Inquérito a professores do ensino especializado de música
2º Ciclo

* 45. No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do 2º Ciclo, na escola em que tem um horário predominante?
Considere como 2º Ciclo o 5º e 6º anos do regime integrado e articulado, ou o 1º e 2º graus do regime supletivo.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Experiência enquanto professor do ensino especializado de música (2º Ciclo)

* 46. Qual é regime de frequência da maioria dos seus alunos do 2º Ciclo?
Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

* 47. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos no ensino especializado de música no 2º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

* 48. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no 2º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

* 49. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos do 2º Ciclo do regime que leciona maioritariamente.

Inquérito a professores do ensino especializado de música
3º Ciclo

* 50. No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do 3º Ciclo, na escola em que tem um horário predominante?
Considere como 3º Ciclo o 7º, 8º e 9º anos do regime integrado e articulado, ou o 3º, 4º e 5º graus do regime supletivo.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Experiência enquanto professor do ensino especializado de música (3º Ciclo)

* 51. Qual é regime de frequência da maioria dos seus alunos do 3º Ciclo?
Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

* 52. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos no ensino especializado de música no 3º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

* 53. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no 3º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

* 54. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos do 3º Ciclo do regime que leciona maioritariamente.

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Secundário

* 55. No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do Ensino Secundário, na escola em que tem um horário predominante?
Considere como Ensino Secundário o 10º, 11º e 12º anos do regime integrado e articulado, ou o 6º, 7º e 8º graus do regime supletivo.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Experiência enquanto professor do ensino especializado de música (Ensino Secundário)

* 56. Qual é regime de frequência da maioria dos seus alunos do Ensino Secundário?
Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

* 57. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos no ensino especializado de música do Ensino Secundário, no regime que leciona maioritariamente?

* 58. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no Ensino Secundário, no regime que leciona maioritariamente?

* 59. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos do Ensino Secundário do regime que leciona maioritariamente.

Inquérito a professores do ensino especializado de música
Medidas de combate ao abandono escolar

* 60. Indique, para cada ciclo de estudos, a medida que considera que seria mais eficaz na prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música.

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

* 61. Tem conhecimento de medidas, ou iniciativas que foram tomadas em escolas do ensino especializado de música para combater o abandono escolar?

◯ Sim

◯ Não

62. Se sim, quais?

63. Gostaria de acrescentar alguma informação relevante sobre o abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal?

Inquérito a professores do ensino especializado de música

Clique, por favor, em "concluído" para submeter o questionário.

Desde já agradeço imenso a sua colaboração!

Anexo 33 Questionário C (Fase 4) a professores do EAE de música (versão construída no *Microsoft Word*)[430]

Inquérito a Professores do Ensino Especializado de Música

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso
DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva
ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

Exmo.(a) Sr(a) Professor(a) do ensino especializado de música,

O meu nome é Helena Almeida e Silva e sou aluna da área de Educação Musical da especialidade de Educação Artística do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Encontro-me a realizar um estudo sobre o abandono escolar no ensino especializado de música, temática ainda pouco abordada ao nível nacional. Para a realização deste estudo necessito averiguar as causas do abandono escolar na ótica dos professores do ensino especializado de música que lecionem em **cursos oficiais do ensino público e/ou privado nos níveis de Ensino Básico e/ou Secundário das componentes artísticas.** O questionário é dirigido a professores que estejam a exercer, ou que tenham terminado a sua atividade no ano letivo em curso.

Gostaria, portanto, de solicitar, por favor, a sua colaboração no preenchimento deste breve questionário que terá uma duração média de 15 minutos. Noto que nenhuma escola será identificada, nem o estudo visa identificar quantitativamente o abandono escolar em cada escola; o objetivo é aferir, a nível nacional (continente e ilhas) as diferentes tipologias de fatores e o seu peso na decisão dos alunos do ensino especializado continuarem a estudar música ou desistirem, e em que níveis de ensino o fazem. A sua participação é voluntária e ser-lhe-á garantido o anonimato. Em qualquer momento pode desistir da sua participação.

Poderá responder ao questionário até dia **15 de julho.**

Desde já grata pelo seu importante contributo para este estudo, cujos resultados serão oportunamente divulgados, de modo a retribuir aos participantes e à comunidade em geral informação relevante para a prática docente e para a melhoria do sistema de ensino de música.

Helena Almeida e Silva

Doutoranda da área de Educação Musical
Programa de Doutoramento em Estudos da Criança - Especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho
uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com

1. Consentimento informado

☐ Declaro ter lido a introdução deste questionário e ser professor de curso(s) oficial(oficiais) do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais do Ensino Básico e/ou Secundário, estando a exercer atividade neste subsistema (ou tendo terminado no ano letivo em curso). Foi-me garantida a possibilidade de desistir da participação deste estudo, anulando assim qualquer dado inserido. Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados) e com a garantia de anonimato e confidencialidade.

[430] Optou-se por acrescentar em anexo a versão construída no Microsoft Word, uma vez que o download do questionário construído no *SurveyMonkey* não permite a visualização das opções de resposta em algumas perguntas.

A) Dados Gerais – Experiência Profissional

2. **Idade**_____
3. **Sexo**_____
4. **Habilitações académicas**
   - ☐ Secundário, ou licenciatura incompleta
   - ☐ Bacharelato
   - ☐ Licenciatura
   - ☐ Mestrado em música
   - ☐ Mestrado em ensino de música
   - ☐ Doutoramento
   - ☐ Outra opção_____
5. **Número de anos de experiência letiva**
   - ☐ 0-10 anos
   - ☐ 11-20 anos
   - ☐ 21-30 anos
   - ☐ 31-40 anos
   - ☐ Mais de 40 anos
6. **Zona do país onde leciona maioritariamente no presente ano letivo**
   - ☐ Norte
   - ☐ Centro
   - ☐ Área Metropolitana de Lisboa
   - ☐ Alentejo
   - ☐ Algarve
   - ☐ Região Autónoma dos Açores
   - ☐ Região Autónoma da Madeira

B) Experiência enquanto aluno do ensino especializado de música em Portugal

7. **Estudou no ensino especializado de música em Portugal no Ensino Básico e/ou Secundário?** Em todo o questionário considere a frequência de cursos artísticos especializados e/ou de cursos profissionais de música.
   - ☐ Sim
   - ☐ Não
8. **Que idade tinha quando ingressou no ensino especializado de música? _____**
9. **Assinale a década que melhor representa a sua frequência do Ensino Básico e Secundário no ensino especializado de música**
   - ☐ 1960-1969
   - ☐ 1970-1979
   - ☐ 1980-1989
   - ☐ 1990-1999
   - ☐ 2000-2009
   - ☐ 2010-2019
   - ☐ 2020-2024

Razões de ingresso no ensino especializado de música

10. **Qual foi a principal razão que o levou a ingressar pela primeira vez numa escola do ensino especializado de música?**

(menus suspensos)

A) Razões individuais - Gostava de música
A) Razões individuais – Já sabia que queria ser músico
A) Razões individuais – Queria aprender a tocar um instrumento
A) Razões individuais – A música divertia-me
A) Razões individuais – Queria ter uma boa formação
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – Fui obrigado(a) pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já tinha um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime articulado

C) Razões escolares – A escola oferecia o regime supletivo

C) Razões escolares – A escola era muito boa

C) Razões escolares – A escola oferecia o curso

C) Razões escolares – A minha escola tinha um acordo com a escola de música

C) Razões escolares – Influência de professores

D) Outras razões – A escola estava perto de casa

D) Outras razões – Podia estudar música de graça

Não sei/não me lembro

Experiência enquanto aluno (1º Ciclo)

11. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no 1º Ciclo (curso oficial)?

☐ Sim
☐ Não

Experiência enquanto aluno (1º Ciclo)

(Só para quem respondeu "sim" na resposta anterior)

12. Tipologia da escola de música na qual estudou no 1º Ciclo. Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

(menus suspensos)

Escola pública do ensino especializado de música

Escola privada do ensino especializado de música

Escola pública do ensino geral que ministra cursos do ensino especializado de música

Outra

13. Regime de frequência que estudou no 1º Ciclo na escola de música.

(menus suspensos)

Regime ou funcionamento integrado

Regime ou funcionamento articulado

Regime ou funcionamento supletivo

Não sei/não me lembro

14. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o 1º Ciclo?

(menus suspensos)

A) Razões individuais – Queria estudar música

A) Razões individuais – Já sabia que queria ser músico

A) Razões individuais – Queria aprender a tocar um instrumento

A) Razões individuais – A música divertia-me
A) Razões individuais – Queria ter uma boa formação
A) Razões individuais – Tinha um bom desempenho
A) Razões individuais – Sentia-me integrado(a)
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – Fui obrigado(a) pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já tinha um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola era muito boa
C) Razões escolares – A escola oferecia o curso
C) Razões escolares – A minha escola tinha um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Gostava dos professores
C) Razões escolares – O curso era exigente
C) Razões escolares – Havia uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
D) Razões escolares – Gostava do repertório que estudava na escola de música
D) Outras razões – A escola estava perto de casa
D) Outras razões – Nesta escola podia estudar música de graça
D) Outras razões – Esta área ainda tinha algum emprego
Não sei/não me lembro

15. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no 1º Ciclo, na escola e no regime em que estudou?

(menus suspensos)
Entre 0-10% dos alunos desistiam durante ou no final do 1° ciclo
Entre 11-20% dos alunos desistiam durante ou no final do 1° ciclo
Entre 21-30% dos alunos desistiam durante ou no final do 1° ciclo
Entre 31-40% dos alunos desistiam durante ou no final do 1° ciclo
Mais de 40% dos alunos desistiam durante ou no final do 1° ciclo
Não sei/não me lembro

16. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música no 1º Ciclo, no regime de frequência e na época em que estudou.

☐ **1 - Fatores individuais** (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)

☐ **2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno** (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)

☐ **3 - Fatores escolares** (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)

☐ **4 - Fatores de política educativa e cultural** (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)

☐ **Não sei/não me lembro**

☐ **Outro (especifique)**

Experiência enquanto aluno (2º Ciclo)

17. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no 2º Ciclo (curso oficial)? Considere como 2º Ciclo o 5º e 6º anos do regime integrado e articulado, ou o 1º e 2º graus do regime supletivo.

☐ Sim
☐ Não

Experiência enquanto aluno (2º Ciclo)

(Só para quem respondeu "sim" na resposta anterior)

18. Tipologia da escola de música na qual estudou no 2º Ciclo. Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

(menus suspensos)
Escola pública do ensino especializado de música
Escola privada do ensino especializado de música
Escola pública do ensino geral que ministra cursos do ensino especializado de música
Outra

19. Regime de frequência que estudou no 2º Ciclo na escola de música.

(menus suspensos)
Regime integrado
Regime articulado
Regime supletivo
Não sei/não me lembro

20. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o 2º Ciclo?

(menus suspensos)
A) Razões individuais – Queria estudar música

A) Razões individuais – Já sabia que queria ser músico
A) Razões individuais – Queria aprender a tocar um instrumento
A) Razões individuais – A música divertia-me
A) Razões individuais – Queria ter uma boa formação
A) Razões individuais – Tinha um bom desempenho
A) Razões individuais – Sentia-me integrado(a)
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – Fui obrigado(a) pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já tinha um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola era muito boa
C) Razões escolares – A escola oferecia o curso
C) Razões escolares – A minha escola tinha um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Gostava dos professores
C) Razões escolares – O curso era exigente
C) Razões escolares – Havia uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
D) Razões escolares – Gostava do repertório que estudava na escola de música
D) Outras razões – A escola estava perto de casa
D) Outras razões – Nesta escola podia estudar música de graça
D) Outras razões – Esta área ainda tinha algum emprego
Não sei/não me lembro

21. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no 2º Ciclo, na escola e no regime em que estudou?

(menus suspensos)
Entre 0-10% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 11-20% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 21-30% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 31-40% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Mais de 40% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Não sei/não me lembro

22. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música no 2º Ciclo, no regime de frequência e na época em que estudou.

- ☐ **1 - Fatores individuais** (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)
- ☐ **2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno** (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)
- ☐ **3 - Fatores escolares** (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)
- ☐ **4 - Fatores de política educativa e cultural** (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)
- ☐ **Não sei/não me lembro**
- ☐ **Outro (especifique)**

Experiência enquanto aluno (3º Ciclo)

23. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no 3º Ciclo (curso oficial)?

Considere como 3° Ciclo o 7°, 8° e 9° anos do regime integrado e articulado, ou o 3°, 4° e 5° graus do regime supletivo.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Experiência enquanto aluno (3º Ciclo)

(Só para quem respondeu "sim" na resposta anterior)

24. Tipologia da escola de música na qual estudou no 3º Ciclo. Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

(menus suspensos)
Escola pública do ensino especializado de música
Escola privada do ensino especializado de música
Escola profissional privada de música
Escola pública do ensino geral que ministra cursos do ensino especializado de música
Outra

25. Regime de frequência que estudou no 3º Ciclo na escola de música.

(menus suspensos)
Regime integrado
Regime integrado do ensino profissional
Regime articulado
Regime supletivo
Não sei/não me lembro

26. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o 3º Ciclo?

(menus suspensos)

A) Razões individuais – Queria estudar música
A) Razões individuais – Já sabia que queria ser músico
A) Razões individuais – Queria aprender a tocar um instrumento
A) Razões individuais – A música divertia-me
A) Razões individuais – Queria ter uma boa formação
A) Razões individuais – Tinha um bom desempenho
A) Razões individuais – Sentia-me integrado(a)
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – Fui obrigado(a) pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já tinha um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola era muito boa
C) Razões escolares – A escola oferecia o curso
C) Razões escolares – A minha escola tinha um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Gostava dos professores
C) Razões escolares – O curso era exigente
C) Razões escolares – Havia uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
D) Razões escolares – Gostava do repertório que estudava na escola de música
D) Outras razões – A escola estava perto de casa
D) Outras razões – Nesta escola podia estudar música de graça
D) Outras razões – Esta área ainda tinha algum emprego
Não sei/não me lembro

27. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no 3º Ciclo, na escola e no regime em que estudou?

(menus suspensos)

Entre 0-10% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 11-20% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 21-30% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 31-40% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Mais de 40% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Não sei/não me lembro

28. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música no 3º Ciclo, no regime de frequência e na época em que estudou.

- ☐ **1 - Fatores individuais** (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)
- ☐ **2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno** (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)
- ☐ **3 - Fatores escolares** (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)
- ☐ **4 - Fatores de política educativa e cultural** (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)
- ☐ **Não sei/não me lembro**
- ☐ **Outro (especifique)**

Experiência enquanto aluno (Ensino Secundário)

29. Frequentou alguma escola do ensino especializado de música no Ensino Secundário (curso oficial)? Considere como Ensino Secundário o 10°, 11° e 12° anos do regime integrado e articulado, ou o 6°, 7° e 8° graus do regime supletivo.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Experiência enquanto aluno (Ensino Secundário)

(Só para quem respondeu "sim" na resposta anterior)

30. Tipologia da escola de música na qual estudou no Ensino Secundário. Caso tenha estudado em mais do que uma escola, selecione a escola em que estudou durante mais tempo.

(menus suspensos)
Escola pública do ensino especializado de música
Escola privada do ensino especializado de música
Escola profissional privada de música
Escola pública do ensino geral que ministra cursos do ensino especializado de música
Outra

31. Regime de frequência que estudou no Ensino Secundário na escola de música.

(menus suspensos)
Regime integrado
Regime integrado do ensino profissional
Regime articulado
Regime supletivo
Não sei/não me lembro

32. Qual foi a razão principal pela qual permaneceu no ensino especializado de música durante o Ensino Secundário

(menus suspensos)

A) Razões individuais – Queria estudar música
A) Razões individuais – Já sabia que queria ser músico
A) Razões individuais – Queria aprender a tocar um instrumento
A) Razões individuais – A música divertia-me
A) Razões individuais – Queria ter uma boa formação
A) Razões individuais – Tinha um bom desempenho
A) Razões individuais – Sentia-me integrado(a)
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – Fui obrigado(a) pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já tinha um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferecia o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola era muito boa
C) Razões escolares – A escola oferecia o curso
C) Razões escolares – A minha escola tinha um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Gostava dos professores
C) Razões escolares – O curso era exigente
C) Razões escolares – Havia uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
D) Razões escolares – Gostava do repertório que estudava na escola de música
D) Outras razões – A escola estava perto de casa
D) Outras razões – Nesta escola podia estudar música de graça
D) Outras razões – Esta área ainda tinha algum emprego
Não sei/não me lembro

33. Qual era a frequência de abandono do ensino especializado no Ensino Secundário, na escola e no regime em que estudou?

(menus suspensos)

Entre 0-10% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 11-20% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 21-30% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Entre 31-40% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Mais de 40% dos alunos desistiam durante ou no final do 2° ciclo
Não sei/não me lembro

34. Indique a principal causa que, na sua opinião, levava ao abandono escolar do ensino especializado de música Ensino Secundário, no regime de frequência e na época em que estudou.

- ☐ **1 - Fatores individuais** (desempenho, fatores psicológicos, gosto pela música, opção vocacional)
- ☐ **2 - Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno** (estrutura familiar, fatores socioeconómicos, apoio e envolvimento parental, pressões sociais)
- ☐ **3 - Fatores escolares** (oferta formativa, práticas pedagógicas, administração escolar, instalações)
- ☐ **4 - Fatores de política educativa e cultural** (políticas educativas ministeriais, políticas camarárias, rede escolar, políticas culturais)
- ☐ **Não sei/não me lembro**
- ☐ **Outro (especifique)**

C) Experiência enquanto professor do ensino especializado de música

35. Qual a tipologia da escola especializada onde tem um horário predominante?

(menus suspensos)

- Escola pública do ensino especializado de música
- Escola privada do ensino especializado de música
- Escola profissional privada de música
- Escola pública do ensino geral que ministra cursos do ensino especializado de música

36. Indique, por favor, a disciplina que leciona predominantemente no Ensino Básico e/ou Secundário no presente ano letivo na escola onde tem um horário predominante.

- ☐ Instrumento – incluindo Canto
- ☐ Iniciação Musical e/ou Formação Musical
- ☐ Coro
- ☐ Orquestra
- ☐ Música de Câmara
- ☐ Análise e Técnicas de Composição, Teoria e Análise Musical e/ou Composição
- ☐ História da Cultura e das Artes – História da Música
- ☐ Canto Gregoriano
- ☐ Projetos Coletivos – Cursos Profissionais
- ☐ Física do som – Cursos Profissionais
- ☐ Outra_____

Instrumento

Só para os participantes que responderam na pergunta anterior "Instrumento – incluindo Canto"

37. Indique que instrumento leciona

- ☐ Acordeão
- ☐ Alaúde
- ☐ Bandolim
- ☐ Bateria
- ☐ Canto
- ☐ Clarinete
- ☐ Clavicórdio
- ☐ Contrabaixo
- ☐ Cravo
- ☐ Fagote
- ☐ Flauta de bisel
- ☐ Flauta
- ☐ Guitarra clássica
- ☐ Guitarra portuguesa
- ☐ Harpa
- ☐ Oboé
- ☐ Órgão
- ☐ Percussão
- ☐ Piano
- ☐ Saxofone
- ☐ Trombone
- ☐ Trompa
- ☐ Trompete
- ☐ Tuba
- ☐ Viola da gamba
- ☐ Violeta
- ☐ Violino
- ☐ Violoncelo
- ☐ Outro_____

Experiência enquanto professor do ensino especializado de música

Todas as perguntas que se seguirão referem-se à escola onde tem um horário predominante e à disciplina predominante no seu horário

38. Qual o regime que leciona maioritariamente? Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime no qual tem mais experiência.

- ☐ Regime integrado
- ☐ Regime integrado do ensino profissional
- ☐ Regime articulado
- ☐ Regime supletivo

39. Qual considera ser a principal razão de ingresso para a maioria dos seus alunos no ensino especializado de música, no regime em que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)

A) Razões individuais – Querem estudar música

A) Razões individuais – Já sabem que querem ser músicos

A) Razões individuais – Querem aprender a tocar um instrumento

A) Razões individuais – A música diverte-os

A) Razões individuais – Querem ter uma boa formação

B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigado(a) pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já têm um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola é muito boa
C) Razões escolares – A escola oferece o curso que procuram
C) Razões escolares – A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
D) Outras razões – A escola está perto de casa
D) Outras razões – Podem estudar música de graça

1º Ciclo

40. No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do 1º Ciclo na escola em que tem um horário predominante?

☐ Sim

☐ Não

1º Ciclo

(Só para os participantes que responderam na pergunta anterior "Sim")

41. Qual é o regime de frequência da maioria dos seus alunos do 1º Ciclo? Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

(menus suspensos)
Regime ou funcionamento integrado
Regime ou funcionamento articulado
Regime ou funcionamento supletivo
Não sei

42. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos do ensino especializado de música no 1º Ciclo, no regime em que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)
A) Razões individuais – Querem estudar música
A) Razões individuais – Já sabem que querem ser músicos
A) Razões individuais – Querem aprender a tocar um instrumento

A) Razões individuais – A música diverte-os
A) Razões individuais – Querem ter uma boa formação
A) Razões individuais – Têm um bom desempenho
A) Razões individuais – Sentem-se integrados
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já têm um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola é muito boa
C) Razões escolares – A escola oferece o curso
C) Razões escolares – A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Gostam dos professores
C) Razões escolares – O curso é exigente
C) Razões escolares – Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
D) Razões escolares – Gostam do repertório que estudam na escola de música
D) Outras razões – A escola está perto de casa
D) Outras razões – Podem estudar música de graça
D) Outras razões – Esta área ainda tem algum emprego

43. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no 1º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)
Entre 0-10% dos alunos desistem durante ou no final do 1° ciclo
Entre 11-20% dos alunos desistem durante ou no final do 1° ciclo
Entre 21-30% dos alunos desistem durante ou no final do 1° ciclo
Entre 31-40% dos alunos desistem durante ou no final do 1° ciclo
Não sei

44. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos no 1º Ciclo do regime que leciona maioritariamente.

(menus suspensos)
A) Razões individuais – Não querem estudar música
A) Razões individuais – A música não os diverte
A) Razões individuais – Querem seguir outra área

A) Razões individuais – Consideram que estudar música não é importante para a formação deles
A) Razões individuais – Não têm um bom desempenho
A) Razões individuais – Não se sentem integrados
A) Razões individuais – Ficam muito nervosos antes das audições/concertos
A) Razões individuais – Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s) para desistir
B) Influência de família ou amigos – Não gostam dos colegas
B) Influência de família ou amigos – Não têm um instrumento em casa
B) Influência de família ou amigos – Não têm espaço para estudar
B) Influência de família ou amigos – Não têm silêncio em casa
B) Influência de família ou amigos – Os encarregados de educação não os apoiam
B) Influência de família ou amigos – O curso é caro
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola não é muito boa
C) Razões escolares – A escola não oferece o curso de música que querem
C) Razões escolares – Não há vagas para estudar a área da música que querem
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Não gostam dos professores
C) Razões escolares - Não gostam de algumas disciplinas
C) Razões escolares – O curso é pouco exigente
C) Razões escolares – Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
C) Razões escolares - Excesso de carga horária
D) Razões escolares – Não gostam do repertório que estudam na escola de música
D) Outras razões – A escola de música fica longe de casa
D) Outras razões – Acham que esta área não tem emprego
D) Outras razões – Não há uma boa rede de transportes para a escola

2º Ciclo

45. No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do 2º Ciclo na escola em que tem um horário predominante? Considere como 2° Ciclo o 5° e 6° anos do regime integrado e articulado, ou o 1° e 2° graus do regime supletivo.

☐ Sim

☐ Não

2º Ciclo

(Só para os participantes que responderam na pergunta anterior "Sim")

46. Qual é o regime de frequência da maioria dos seus alunos do 2º Ciclo? Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

(menus suspensos)

Regime integrado

Regime articulado

Regime supletivo

47. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos do ensino especializado de música no 2º Ciclo, no regime em que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)

A) Razões individuais – Querem estudar música

A) Razões individuais – Já sabem que querem ser músicos

A) Razões individuais – Querem aprender a tocar um instrumento

A) Razões individuais – A música diverte-os

A) Razões individuais – Querem ter uma boa formação

A) Razões individuais – Têm um bom desempenho

A) Razões individuais – Sentem-se integrados

B) Influência de família ou amigos – Influência de família

B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família

B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)

B) Influência de família ou amigos – Já têm um instrumento em casa

C) Razões escolares – A escola oferece o regime integrado

C) Razões escolares – A escola oferece o regime articulado

C) Razões escolares – A escola oferece o regime supletivo

C) Razões escolares – A escola é muito boa

C) Razões escolares – A escola oferece o curso

C) Razões escolares – A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música

C) Razões escolares – Influência de professores

C) Razões escolares – Gostam dos professores

C) Razões escolares – O curso é exigente

C) Razões escolares – Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música

D) Razões escolares – Gostam do repertório que estudam na escola de música

D) Outras razões – A escola está perto de casa

D) Outras razões – Podem estudar música de graça

D) Outras razões – Esta área ainda tem algum emprego

48. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no 2º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)
Entre 0-10% dos alunos desistem durante ou no final do 2° ciclo
Entre 11-20% dos alunos desistem durante ou no final do 2° ciclo
Entre 21-30% dos alunos desistem durante ou no final do 2° ciclo
Entre 31-40% dos alunos desistem durante ou no final do 2° ciclo
Não sei

49. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos no 2º Ciclo do regime que leciona maioritariamente.

(menus suspensos)
A) Razões individuais – Não querem estudar música
A) Razões individuais – A música não os diverte
A) Razões individuais – Querem seguir outra área
A) Razões individuais – Consideram que estudar música não é importante para a formação deles
A) Razões individuais – Não têm um bom desempenho
A) Razões individuais – Não se sentem integrados
A) Razões individuais – Ficam muito nervosos antes das audições/concertos
A) Razões individuais – Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s) para desistir
B) Influência de família ou amigos – Não gostam dos colegas
B) Influência de família ou amigos – Não têm um instrumento em casa
B) Influência de família ou amigos – Não têm espaço para estudar
B) Influência de família ou amigos – Não têm silêncio em casa
B) Influência de família ou amigos – Os encarregados de educação não os apoiam
B) Influência de família ou amigos – O curso é caro
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola não é muito boa
C) Razões escolares – A escola não oferece o curso de música que querem
C) Razões escolares – Não há vagas para estudar a área da música que querem
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Não gostam dos professores

C) Razões escolares - Não gostam de algumas disciplinas

C) Razões escolares – O curso é pouco exigente

C) Razões escolares – Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música

C) Razões escolares - Excesso de carga horária

D) Razões escolares – Não gostam do repertório que estudam na escola de música

D) Outras razões – A escola de música fica longe de casa

D) Outras razões – Acham que esta área não tem emprego

D) Outras razões – Não há uma boa rede de transportes para a escola

3º Ciclo

50. No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do 3º Ciclo na escola em que tem um horário predominante? Considere como 3º Ciclo o 7º, 8º e 9º anos do regime integrado e articulado, ou o 3º, 4º e 5º graus do regime supletivo.

☐ Sim

☐ Não

3º Ciclo

(Só para os participantes que responderam na pergunta anterior "Sim")

51. Qual é o regime de frequência da maioria dos seus alunos do 3º Ciclo? Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

(menus suspensos)

Regime integrado

Regime integrado do ensino profissional

Regime articulado

Regime supletivo

52. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos do ensino especializado de música no 3º Ciclo, no regime em que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)

A) Razões individuais – Querem estudar música

A) Razões individuais – Já sabem que querem ser músicos

A) Razões individuais – Querem aprender a tocar um instrumento

A) Razões individuais – A música diverte-os

A) Razões individuais – Querem ter uma boa formação

A) Razões individuais – Têm um bom desempenho

A) Razões individuais – Sentem-se integrados

B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já têm um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola é muito boa
C) Razões escolares – A escola oferece o curso
C) Razões escolares – A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Gostam dos professores
C) Razões escolares – O curso é exigente
C) Razões escolares – Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
D) Razões escolares – Gostam do repertório que estudam na escola de música
D) Outras razões – A escola está perto de casa
D) Outras razões – Podem estudar música de graça
D) Outras razões – Esta área ainda tem algum emprego

53. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no 3º Ciclo, no regime que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)
Entre 0-10% dos alunos desistem durante ou no final do 3° ciclo
Entre 11-20% dos alunos desistem durante ou no final do 3° ciclo
Entre 21-30% dos alunos desistem durante ou no final do 3° ciclo
Entre 31-40% dos alunos desistem durante ou no final do 3° ciclo
Não sei

54. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos no 3º Ciclo do regime que leciona maioritariamente.

(menus suspensos)
A) Razões individuais – Não querem estudar música
A) Razões individuais – A música não os diverte
A) Razões individuais – Querem seguir outra área
A) Razões individuais – Consideram que estudar música não é importante para a formação deles
A) Razões individuais – Não têm um bom desempenho
A) Razões individuais – Não se sentem integrados
A) Razões individuais – Ficam muito nervosos antes das audições/concertos

A) Razões individuais – Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s) para desistir
B) Influência de família ou amigos – Não gostam dos colegas
B) Influência de família ou amigos – Não têm um instrumento em casa
B) Influência de família ou amigos – Não têm espaço para estudar
B) Influência de família ou amigos – Não têm silêncio em casa
B) Influência de família ou amigos – Os encarregados de educação não os apoiam
B) Influência de família ou amigos – O curso é caro
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola não é muito boa
C) Razões escolares – A escola não oferece o curso de música que querem
C) Razões escolares – Não há vagas para estudar a área da música que querem
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Não gostam dos professores
C) Razões escolares - Não gostam de algumas disciplinas
C) Razões escolares – O curso é pouco exigente
C) Razões escolares – Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
C) Razões escolares - Excesso de carga horária
D) Razões escolares – Não gostam do repertório que estudam na escola de música
D) Outras razões – A escola de música fica longe de casa
D) Outras razões – Acham que esta área não tem emprego
D) Outras razões – Não há uma boa rede de transportes para a escola

Ensino Secundário

55. **No presente ano letivo leciona a disciplina predominante no seu horário a alunos do Ensino Secundário na escola em que tem um horário predominante?** Considere como Ensino Secundário o 10º, 11º e 12º anos do regime integrado e articulado, ou o 6º, 7º e 8º graus do regime supletivo.

☐ Sim

☐ Não

56. **Qual é o regime de frequência da maioria dos seus alunos do Ensino Secundário?** Caso tenha o mesmo número de alunos em vários regimes de frequência, assinale o regime com o qual tem mais experiência.

(Só para os participantes que responderam na pergunta anterior "Sim")

(menus suspensos)
Regime integrado
Regime integrado do ensino profissional
Regime articulado
Regime supletivo

57. Qual considera ser a principal razão de permanência para a maioria dos seus alunos do ensino especializado de música no Ensino Secundário, no regime em que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)
A) Razões individuais – Querem estudar música
A) Razões individuais – Já sabem que querem ser músicos
A) Razões individuais – Querem aprender a tocar um instrumento
A) Razões individuais – A música diverte-os
A) Razões individuais – Querem ter uma boa formação
A) Razões individuais – Têm um bom desempenho
A) Razões individuais – Sentem-se integrados
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s)
B) Influência de família ou amigos – Já têm um instrumento em casa
C) Razões escolares – A escola oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola é muito boa
C) Razões escolares – A escola oferece o curso
C) Razões escolares – A escola do ensino geral tem um acordo com a escola de música
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Gostam dos professores
C) Razões escolares – O curso é exigente
C) Razões escolares – Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
D) Razões escolares – Gostam do repertório que estudam na escola de música
D) Outras razões – A escola está perto de casa
D) Outras razões – Podem estudar música de graça
D) Outras razões – Esta área ainda tem algum emprego

58. Qual é a frequência com que os seus alunos abandonam o ensino especializado de música no Ensino Secundário, no regime que leciona maioritariamente?

(menus suspensos)
Entre 0-10% dos alunos desistem durante ou no final do Ensino Secundário
Entre 11-20% dos alunos desistem durante ou no final do Ensino Secundário
Entre 21-30% dos alunos desistem durante ou no final do Ensino Secundário
Entre 31-40% dos alunos desistem durante ou no final do Ensino Secundário
Não sei

59. Indique a principal causa que, na sua opinião, tem levado ao abandono escolar dos seus alunos no Ensino Secundário do regime que leciona maioritariamente.

(menus suspensos)
A) Razões individuais – Não querem estudar música
A) Razões individuais – A música não os diverte
A) Razões individuais – Querem seguir outra área
A) Razões individuais – Consideram que estudar música não é importante para a formação deles
A) Razões individuais – Não têm um bom desempenho
A) Razões individuais – Não se sentem integrados
A) Razões individuais – Ficam muito nervosos antes das audições/concertos
A) Razões individuais – Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso
B) Influência de família ou amigos – Influência de família
B) Influência de família ou amigos – São obrigados pela família
B) Influência de família ou amigos – Influência de amigo(s) para desistir
B) Influência de família ou amigos – Não gostam dos colegas
B) Influência de família ou amigos – Não têm um instrumento em casa
B) Influência de família ou amigos – Não têm espaço para estudar
B) Influência de família ou amigos – Não têm silêncio em casa
B) Influência de família ou amigos – Os encarregados de educação não os apoiam
B) Influência de família ou amigos – O curso é caro
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime integrado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime articulado
C) Razões escolares – A escola não oferece o regime supletivo
C) Razões escolares – A escola não é muito boa
C) Razões escolares – A escola não oferece o curso de música que querem
C) Razões escolares – Não há vagas para estudar a área da música que querem
C) Razões escolares – Influência de professores
C) Razões escolares – Não gostam dos professores
C) Razões escolares - Não gostam de algumas disciplinas

C) Razões escolares – O curso é pouco exigente
C) Razões escolares – Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música
C) Razões escolares - Excesso de carga horária
D) Razões escolares – Não gostam do repertório que estudam na escola de música
D) Outras razões – A escola de música fica longe de casa
D) Outras razões – Acham que esta área não tem emprego
D) Outras razões – Não há uma boa rede de transportes para a escola

D) Medidas de combate ao abandono escolar

60. Indique, para cada ciclo de estudos, a medida que considera que seria mais eficaz na prevenção do abandono escolar no ensino especializado de música.

1º Ciclo	
2º Ciclo	
3º Ciclo	
Secundário	

61. Tem conhecimento de medidas, ou iniciativas que foram tomadas em escolas do ensino especializado de música para combater o abandono escolar?

☐ Sim
☐ Não

62. Se sim, quais?

_____

_____

63. Gostaria de acrescentar alguma informação relevante sobre o abandono escolar no ensino especializado de música em Portugal?

_____

_____

Clique, por favor, em "concluído" para submeter o questionário.

Desde já agradeço imenso a sua colaboração!

Anexo 34 Guião da Entrevista A.1 (Fase 5) a ex-alunos

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Guião de entrevista a ex-alunos

TÍTULO: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso

OBJETIVO GERAL: Diagnóstico de razões do abandono escolar no ensino especializado de música e averiguação de possíveis medidas que possam ser tomadas para o prevenir.

ENTREVISTADOS: Ex-alunos do ensino especializado de música

DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

BLOCO 1 – Caracterização do entrevistado (informações gerais e caracterização do ambiente musical familiar antes de ingressar na escola de música)

1. Idade
2. Descrição do contacto familiar com a música antes de ingressar na escola de música

BLOCO 2 – Razões de ingresso na escola de música

1. Razões de ingresso na escola de música
    a. expectativas pessoais
2. Primeira aula de música (formal ou informal)
    a. idade
    b. contexto
3. Ingresso na escola do ensino especializado de música
    a. Idade
    b. nível em que iniciou os estudos musicais
    c. ano letivo
4. Escola(s) do ensino especializado onde estudou
    a. zona do país
    b. natureza pública ou privada
    c. tipologia da escola
5. Regime(s) de frequência em que estudou
    a. durante quanto tempo
    b. razões para a escolha do regime
6. Instrumento(s) que tocou
    a. quando/durante quanto tempo
    b. quem escolheu o instrumento
7. Outras atividades extracurriculares
    a. quando/durante quanto tempo

BLOCO 3 – Razões de permanência na escola de música

1. Tempo de permanência na escola de música
2. Descrição da experiência na escola de música
    a. grau de satisfação com a experiência (exemplos concretos)

Pontos de foco:

- *ambiente e dinâmica da escola*
- *disciplinas*
    - *preferidas, problemáticas*
    - *géneros, estilos, repertório*
- *apresentações em público*
- *relação com os professores*
- *relação com os colegas*

3. Influência do contexto familiar
4. Condições de estudo de música em casa
5. Condições de transporte para a escola
6. Relação entre regime de frequência e a permanência

BLOCO 4 - Razões de abandono da escola de música

1. Razões do abandono
    a. decisão do educando ou do encarregado de educação
2. Momento da desistência
    a. idade
    b. ano que frequentava na escola de música
    c. ano que frequentava no ensino geral
3. Rapidez da decisão de abandono
4. Satisfação atual com a decisão de abandono
5. Prevalência do abandono no seu tempo de estudante
6. Sugestões para evitar o abandono do ensino especializado

BLOCO 5 - Outras informações

1. Outras informações relevantes sobre este tema

Anexo 35 Guião da Entrevista A.2 (Fase 5) a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Guião de entrevistas a (ex-)encarregados de educação de ex-alunos

TÍTULO: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso

OBJETIVO GERAL: Diagnóstico de razões do abandono escolar no ensino especializado de música e averiguação de possíveis medidas que possam ser tomadas para o prevenir.

ENTREVISTADOS: Ex-encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música

DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

BLOCO 1 – Caracterização do entrevistado (informações gerais e caracterização do ambiente musical familiar antes do educando ingressar na escola de música)

1. Idade
2. Descrição do contacto familiar com a música antes do educando ingressar na escola de música

BLOCO 2 – Razões de ingresso do educando na escola de música

1. Razões de ingresso na escola de música
    a. expectativas do encarregado de educação
    b. expectativas do educando
2. Primeira aula de música (formal ou informal)
    a. idade
    b. contexto
3. Ingresso na escola do ensino especializado de música
    a. idade
    b. nível em que iniciou os estudos musicais
    c. ano letivo
4. Escola(s) do ensino especializado onde estudou
    a. zona do país
    b. natureza pública ou privada
    c. tipologia da escola
5. Regime(s) de frequência em que estudou
    a. durante quanto tempo
    b. razões para a escolha do regime
6. Instrumento(s) que tocou
    a. quando/durante quanto tempo
    b. quem escolheu o instrumento
7. Outras atividades extracurriculares
    a. quando/durante quanto tempo

BLOCO 3 – Razões de permanência do educando na escola de música

1. Tempo de permanência na escola de música
2. Descrição da experiência na escola de música
    a. grau de satisfação com a experiência (exemplos concretos)

        Pontos de foco:

        - *ambiente e dinâmica da escola*
        - *disciplinas*
            - *preferidas, problemáticas*
            - *géneros, estilos, repertório*
        - *apresentações em público*
        - *relação com os professores*
        - *relação com os colegas*
3. Influência do contexto familiar
4. Condições de estudo de música em casa
5. Condições de transporte para a escola
6. Relação entre regime de frequência e a permanência

BLOCO 4 - Razões de abandono do educando da escola de música

1. Razões do abandono
    a. decisão do educando ou do encarregado de educação
2. Momento da desistência
    a. idade
    b. ano que frequentava na escola de música
    c. ano que frequentava no ensino geral
3. Rapidez da decisão de abandono
4. Conhecimento sobre a satisfação atual com a decisão de abandono
5. Prevalência do abandono no tempo em que o educando estudava
6. Sugestões para evitar o abandono do ensino especializado

BLOCO 5 - Outras informações

1. Outras informações relevantes sobre este tema

Anexo 36 Guião da Entrevista B (Fase 6) a diretores de escolas com oferta especializada de música

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Guião de entrevista aos diretores de escolas com oferta especializada de música [1]

TEMA: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso

OBJETIVO GERAL: Obter a opinião dos diretores das escolas relativamente às razões de ingresso, permanência e abandono na sua escola. Obter a sua opinião sobre os dados recolhidos nas fases anteriores e averiguação de possíveis medidas que possam ser tomadas para prevenir o abandono.

ENTREVISTADOS: Diretores das escolas do ensino especializado de música

DOUTORANDA: Helena Almeida e Silva

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria Helena Vieira

BLOCO 1 – Caracterização dos entrevistados

1. Idade
2. Formação
3. Ano em que assumiu a direção da escola
4. Constituição da direção
5. Dedicação à direção pedagógica/lecionação

BLOCO 2 – Razões de ingresso na oferta especializada de música[2]

6. Possíveis razões da procura dos alunos pela sua escola/agrupamento
7. Natureza e missão do ensino especializado de música e natureza e missão do ensino profissional de música
8. Breve descrição do processo de admissão/aspetos avaliados
9. Processo de escolha/atribuição dos instrumentos musicais

BLOCO 3 – Razões de permanência na oferta especializada de música

10. Possíveis razões que levam os alunos a permanecer na sua escola/agrupamento
11. Momento em que ocorre mais frequentemente a opção vocacional pela música pelos alunos da sua escola

[1] Este guião será aplicado aos diretores de: a) escolas do ensino especializado de música; b) escolas do ensino profissional de música; c) escolas do ensino especializado que oferecem cursos do ensino profissional de música; d) escolas do ensino geral que oferecem cursos do ensino especializado de música e/ou cursos profissionais de música.

[2] Por oferta especializada de música entende-se as tipologias da oferta apresentada na nota 1 e contempladas do ponto de vista organizacional no site do Portal da Oferta Formativa (https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/home)

BLOCO 4 – Razões de abandono na sua escola

Ponto prévio: Definição do conceito de polissémico "abandono escolar". Isenção metodológica do estudo e futuras conclusões.

12. Percentagem aproximada de "abandono"/não prosseguimento na sua escola/agrupamento
    a. 1º ciclo
    b. 2º ciclo
    c. 3º ciclo
    d. Ensino Secundário
13. Percentagem aproximada de "abandono"/não prosseguimento na sua escola/agrupamento
    a. regime integrado
    b. regime integrado dos cursos profissionais
    c. regime articulado
    d. regime supletivo
14. Momentos em que o abandono é mais frequente (no final ou a meio do ciclo)
15. Razões para o abandono na sua escola
16. Informação disponível sobre a relação entre os resultados das provas de acesso e o abandono escolar na sua escola

BLOCO 5 – Razões de abandono na oferta especializada de música no país

Ponto prévio – Reflexão a partir dos resultados das outras fases do estudo.

17. Razão pela qual os regimes de frequência têm impacto no abandono
    a. Razões da maior taxa total de abandono no regime supletivo
    b. Razões da menor taxa total de abandono no regime articulado
    c. Vantagens de ter a oferta de vários regimes na mesma escola
18. Opinião sobre o facto de haver mais abandono (total) nas escolas públicas
19. Opinião sobre o facto de haver mais abandono no 10º ano
20. Razões para haver no país uma diminuição do abandono ao longo das últimas décadas

BLOCO 6 – Medidas para prevenir o abandono

21. Sugestões para prevenir o abandono

BLOCO 7 - Outras informações

22. Outras informações relevantes sobre este tema

Anexo 37 Parecer MIME

Gmail Helena Almeida e Silva <helenaalmeidaesilva@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0793300001

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt> 7 de junho de 2023 às 11:05
Para: helenaalmeidaesilva@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0793300001, com a designação *Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso*, registado em 18-05-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

> Exmo.(a) Senhor(a) Helena de Jesus Figueira de Almeida e Silva
> Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas, sendo dado conhecimento das mesmas à orientadora responsável pelo estudo/investigação académica.
> Com os melhores cumprimentos
>
> Diretor de Serviços
> DGE

Observações:

> a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas.
>
> b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos e da sua não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo, devendo prever-se medidas adequadas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher o consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, no caso de menores, junto dos seus representantes legais. Não deve haver associação de dados entre os constantes da declaração de consentimento informado e os titulares respondentes aos instrumentos de inquirição.
>
> c) Ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados junto dos inquiridos, deve acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição sejam respondidas apenas pelo destinatário pretendido, devendo proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores da escola, a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Sublinhe-se que em caso de ser instrumento de livre acesso não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço http://mime.dgeec.mec.pt. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 38 Parecer CEISCH



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 094/2023

Título do projeto: *Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso*

Equipa de Investigação: Helena de Jesus Figueira de Almeida e Silva (IR), Doutoramento em Estudos da Criança – especialidade de Educação Artística, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira (orientadora), Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

O Presidente da CEICSH

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Anexo 39 Modelo de consentimento informado da Fase 2 - diretores das escolas especializadas de música

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO
de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Universidade do Minho
Instituto de Educação

DIRETORES DAS ESCOLAS DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Estimado(a) Diretor(a), por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar, por favor, este documento.

Título do estudo: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso.

Enquadramento: Este estudo insere-se no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, na Área de Educação Musical da Especialidade de Educação Artística, no Instituto de Educação, na Universidade do Minho.

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Explicação do estudo: Este estudo envolve a realização de questionários a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontram a finalizar o 1°, o 2°, o 3° ciclo, ou o Ensino Secundário. O estudo realizar-se-á nas 13 escolas do ensino artístico especializado de música que oferecem, simultaneamente, todos os níveis de ensino e os três regimes de frequência dos alunos. Nestes questionários serão recolhidas informações sobre razões de ingresso dos alunos nas escolas de música, expectativas à entrada e o seu grau de satisfação com esta formação. Os questionários serão entregues nas aulas de Iniciação Musical, de Formação Musical, ou de Projetos Coletivos pela investigadora, ou por um professor nomeado pela direção da escola, após reunião para estabelecimento dos procedimentos criteriosos de aplicação do instrumento. Os inquéritos terão uma duração de preenchimento de cerca de 15 minutos (e 5 minutos para apresentação prévia e distribuição do inquérito por questionário). Estes instrumentos de recolha de dados serão destruídos após a defesa da tese de doutoramento. Na realização deste estudo não haverá qualquer conflito de interesse.

Condições e financiamento: O estudo não conta com qualquer tipo de financiamento. Os participantes não terão quaisquer custos, benefícios ou riscos na sua participação. A participação tem um caráter voluntário e não terá prejuízo para o inquirido, caso desista de participar. A realização deste estudo mereceu o parecer favorável do Ministério da Educação e da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato: Os participantes permanecerão anónimos na recolha de dados e no tratamento da informação, sendo associados a códigos. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o presente estudo, sendo a sua análise divulgada na tese de Doutoramento e publicações associadas.

Muito obrigada pela sua participação, e pelo seu contributo para o estudo do nosso sistema de ensino de música!

Helena Almeida e Silva
Doutoranda do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho
uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com
91 755 24 73

Assinatura do investigador: _____

Declaro ser o(a) Diretor(a) da Escola_____ e ter lido e compreendido este documento, bem como todas as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação dos alunos desta escola neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, autorizo a realização do estudo nesta escola e permito a utilização dos dados, anónimos, que serão fornecidos pelos alunos de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados) e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: ORIGINAL PARA O INVESTIGADOR, DUPLICADO PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexo 40 Modelo de consentimento informado da Fase 2 - encarregados de educação de alunos do EAE de música

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO
de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Universidade do Minho
Instituto de Educação

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação, por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar, por favor, este documento.

Título do estudo: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso.

Enquadramento: Este estudo insere-se no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, na Área da Educação Musical da Especialidade de Educação Artística, no Instituto de Educação, na Universidade do Minho.

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Explicação do estudo: Este estudo envolve a realização de questionários a alunos do ensino especializado de música em Portugal que se encontram a finalizar o 1°, o 2°, o 3° ciclo, ou o Ensino Secundário. O estudo realizar-se-á nas 13 escolas do ensino artístico especializado de música que oferecem, simultaneamente, todos os níveis de ensino e os três regimes de frequência dos alunos. Nestes questionários serão recolhidas informações sobre razões de ingresso dos alunos nas escolas de música, expectativas à entrada e o seu grau de satisfação com esta formação. Os questionários serão entregues nas aulas de Iniciação Musical, de Formação Musical, ou de Projetos Coletivos pela investigadora, ou por um professor nomeado pela direção da escola, após reunião para estabelecimento dos procedimentos de aplicação do instrumento. Os inquéritos terão uma duração de preenchimento de cerca de 15 minutos (e 5 minutos para apresentação prévia e distribuição do inquérito por questionário). Estes instrumentos de recolha de dados serão destruídos após a defesa da tese de doutoramento.

Condições e financiamento: O estudo não conta com qualquer tipo de financiamento. Os participantes não terão quaisquer custos, benefícios ou riscos na sua participação. A participação tem um caráter voluntário e não terá prejuízo para o inquirido, caso desista de participar. A realização deste estudo mereceu o parecer favorável do Ministério da Educação e da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato: Os participantes permanecerão anónimos na recolha de dados e no tratamento da informação, sendo associados a códigos. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o presente estudo, sendo a sua análise divulgada na tese de Doutoramento e publicações associadas.

Muito obrigada pela sua participação, e pelo seu contributo para o estudo do nosso sistema de ensino de música!

Helena Almeida e Silva
Doutoranda do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho
uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com
91 755 24 73

Assinatura do investigador: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como todas as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, autorizo a participação do meu educando neste estudo e permito a utilização dos dados, anónimos, que serão fornecidos pelo meu educando de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados) e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome do aluno: _____
Nome do encarregado de educação: _____
Grau de parentesco ou tipo de representação: _____
Assinatura do representante legal:_____ Data: ___/___/_____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: ORIGINAL PARA O INVESTIGADOR, DUPLICADO PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexo 41 Modelo de consentimento informado da Fase 5 - ex-alunos

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO
de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Universidade do Minho
Instituto de Educação

EX-ALUNOS DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Estimado(a) ex-aluno(a) do ensino especializado de música, por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira, por favor, assinar este documento.

Título do estudo: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso.

Enquadramento: Este estudo insere-se no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, na Área de Educação Musical da Especialidade de Educação Artística, no Instituto de Educação, na Universidade do Minho.

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Explicação do estudo: Este estudo envolve a realização de entrevistas individuais a ex-alunos do ensino especializado de música em Portugal, que tenham desistido depois de 1971 sem completar o 8º grau/12º ano nesse subsistema de ensino. Nesta entrevista serão recolhidas informações relacionadas com as razões para o ingresso nas escolas de música, com o grau de satisfação dos ex-alunos relativamente às aulas de música e as razões para o abandono das escolas de música na ótica dos ex-alunos. A entrevista será gravada em formato áudio, caso seja realizada presencialmente, ou em formato vídeo caso seja realizada através da plataforma zoom. Cada entrevista terá uma duração de cerca de 20 minutos. A transcrição da entrevista será enviada ao(à) entrevistado(a) para validação, podendo ser solicitada uma nova entrevista breve para qualquer esclarecimento. A gravação das entrevistas será destruída após a defesa da tese. Na realização deste estudo não haverá qualquer conflito de interesse.

Condições e financiamento: O estudo não conta com qualquer tipo de financiamento. Os participantes não terão quaisquer custos, benefícios ou riscos na sua participação. A participação tem um caráter voluntário e não terá prejuízo para o entrevistado(a), caso desista de participar. A realização deste estudo mereceu o parecer favorável do Ministério da Educação e da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato: Os participantes não serão identificados. De modo a garantir o seu anonimato no tratamento da informação, os participantes serão associados a códigos e as entrevistas serão realizadas em ambiente de privacidade. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o presente estudo, sendo a sua análise divulgada na tese de Doutoramento e publicações associadas. Apenas a investigadora e a orientadora terão acesso ao registo áudio. O(a) entrevistado(a) terá acesso à transcrição da entrevista para sua validação.

Muito obrigada pela sua participação, e pelo seu contributo para o estudo do nosso sistema de ensino de música!

Helena Almeida e Silva
Doutoranda do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho
uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com
91 755 24 73

Assinatura do investigador: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como todas as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados) e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____
Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: ORIGINAL PARA O INVESTIGADOR, DUPLICADO PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexo 42 Modelo de consentimento informado da Fase 5 - (ex-)encarregados de educação

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO
de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Universidade do Minho
Instituto de Educação

EX-ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE EX-ALUNOS DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Estimado(a) ex-encarregado(a) de educação, por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira, por favor, assinar este documento.

Título do estudo: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso.

Enquadramento: Este estudo insere-se no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, na Área de Educação Musical da Especialidade de Educação Artística, no Instituto de Educação, na Universidade do Minho.

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Explicação do estudo: Este estudo envolve a realização de entrevistas individuais a ex-encarregados de educação de ex-alunos do ensino especializado de música em Portugal, que tenham desistido depois de 1971 sem completar o 8° grau/12° ano nesse subsistema de ensino. Nesta entrevista serão recolhidas informações relacionadas com as razões para o ingresso nas escolas de música, com o grau de satisfação dos ex-alunos relativamente às aulas de música e as razões para o abandono das escolas de música na ótica dos ex-encarregados de educação dos ex-alunos. A entrevista será gravada em formato áudio, caso seja realizada presencialmente, ou em formato vídeo caso seja realizada através da plataforma zoom. Cada entrevista terá uma duração de cerca de 20 minutos. A transcrição da entrevista será enviada ao(à) entrevistado(a) para validação, podendo ser solicitada uma nova entrevista breve para qualquer esclarecimento. A gravação das entrevistas será destruída após a defesa da tese. Na realização deste estudo não haverá qualquer conflito de interesse.

Condições e financiamento: O estudo não conta com qualquer tipo de financiamento. Os participantes não terão quaisquer custos, benefícios ou riscos na sua participação. A participação tem um caráter voluntário e não terá prejuízo para o entrevistado(a), caso desista de participar. A realização deste estudo mereceu o parecer favorável do Ministério da Educação e da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato: Os participantes não serão identificados. De modo a garantir o seu anonimato no tratamento da informação, os participantes serão associados a códigos e as entrevistas serão realizadas em ambiente de privacidade. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o presente estudo, sendo a sua análise divulgada na tese de Doutoramento e publicações associadas. Apenas a investigadora e a orientadora terão acesso ao registo áudio. O(a) entrevistado(a) terá acesso à transcrição da entrevista para sua validação.

Muito obrigada pela sua participação, e pelo seu contributo para o estudo do nosso sistema de ensino de música!

Helena Almeida e Silva
Doutoranda do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho
uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com
91 755 24 73

Assinatura do investigador: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como todas as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____
Assinatura : _____ Data: ___/___/_____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: ORIGINAL PARA O INVESTIGADOR, DUPLICADO PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexo 43 Modelo de consentimento informado da Fase 6 - diretores de escolas com oferta especializada de música

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO
de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

Universidade do Minho
Instituto de Educação

DIRETORES DE ESCOLAS COM OFERTA ESPECIALIZADA DE MÚSICA

Estimado(a) Diretor(a), por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar, por favor, este documento.

Título do estudo: Diagnóstico do abandono escolar de crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso.

Enquadramento: Este estudo insere-se no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, na Área de Educação Musical da Especialidade de Educação Artística, no Instituto de Educação, na Universidade do Minho.

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Vieira.

Explicação do estudo: Este estudo envolve a realização de entrevistas a seis diretores de escolas com oferta de cursos do ensino especializado de música e/ou de cursos profissionais de música. Nesta entrevista serão recolhidas informações relacionadas com as razões para o ingresso e permanência no ensino especializado de música, assim como as perspetivas dos diretores sobre o abandono escolar neste subsistema de ensino. A entrevista será gravada em formato áudio, caso seja realizada presencialmente, ou em formato vídeo caso seja realizada através da plataforma zoom. Cada entrevista terá uma duração de cerca de 30 minutos. A gravação da entrevista será destruída após a defesa da tese. Na realização deste estudo não haverá qualquer conflito de interesse.

Condições e financiamento: O estudo não conta com qualquer tipo de financiamento. Os participantes não terão quaisquer custos, benefícios ou riscos na sua participação. A participação tem um caráter voluntário e não terá prejuízo para o entrevistado(a), caso desista de participar. A realização deste estudo mereceu o parecer favorável do Ministério da Educação e da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho.

Confidencialidade e anonimato: Os diretores não serão identificados. De modo a garantir o seu anonimato no tratamento da informação, os participantes serão associados a códigos e as entrevistas serão realizadas num ambiente de privacidade. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o presente estudo, sendo a sua análise divulgada na tese de Doutoramento e em publicações associadas. Apenas a investigadora e a orientadora terão acesso ao registo áudio ou vídeo. O(a) entrevistado(a) terá acesso à transcrição da entrevista para sua validação.

Muito obrigada pela sua participação, e pelo seu contributo para o estudo do nosso sistema de ensino de música!

Helena Almeida e Silva
Doutoranda do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade de Educação Artística
Instituto de Educação - Universidade do Minho
uminho.phd.helenaalmeidasilva@gmail.com
91 755 24 73

Assinatura do investigador: _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como todas informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação (tese de doutoramento e publicações de resultados associados) e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____
Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO: ORIGINAL PARA O INVESTIGADOR, DUPLICADO PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexo 44 Declaração de confidencialidade, destinada aos colaboradores da Fase 2

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Declaração de confidencialidade
Colaboradores

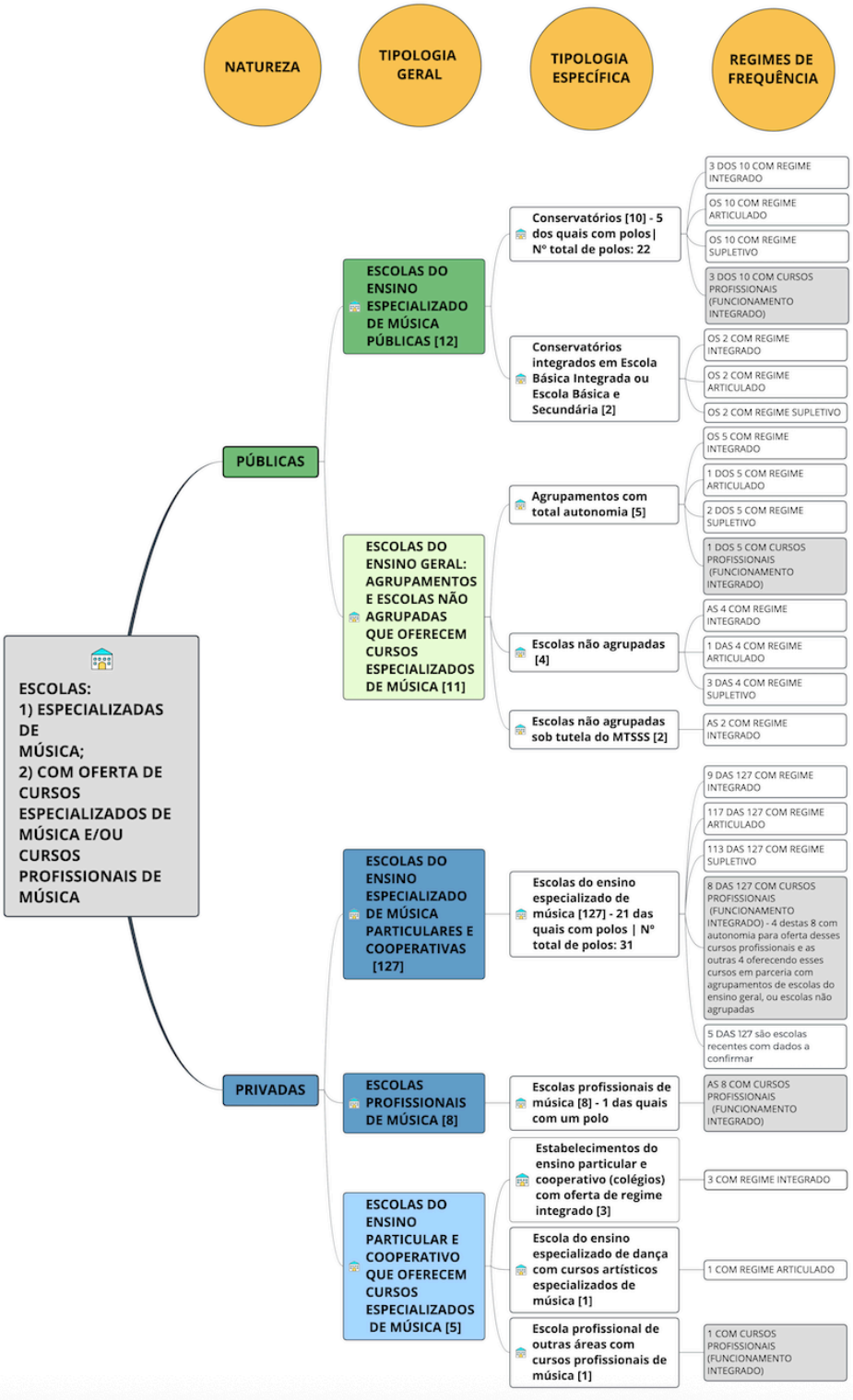
Eu, _____, portador do cartão de cidadão nº _____, na qualidade de colaborador(a) do projeto **"Diagnóstico do abandono escolar em crianças e jovens no ensino especializado de música em Portugal. Estudo de caso"** a ser desenvolvido pela doutoranda Helena de Jesus Figueira de Almeida e Silva, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Vieira, comprometo-me a guardar confidencialidade sobre os dados e informações recolhidas no âmbito deste estudo.

Por ser verdade, assino o compromisso de confidencialidade.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Anexo 45 Tipologias de escolas com oferta especializada de música – dados de 2024[431]



[431] Este esquema foi apresentado em Almeida e Silva e Vieira (2024a, p. 29).

Anexo 46 Agrupamentos que colaboraram com escolas especializadas de música para oferta de regime articulado de música no ano letivo 2022/2023[432]

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
Norte DSRN	Aveiro	A.M. Porto - Sul do Douro	Arouca	Agrupamento de Escolas de Arouca	Escola Básica de Arouca	1
					Escola Secundária de Arouca	1
				Agrupamento de Escolas de Escariz	Escola Básica e Secundária de Escariz	2
			Espinho	Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida	Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Gomes Almeida	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira	Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Laranjeira	1
					Escola Básica Sá Couto	1
			Oliveira de Azeméis	Agrupamento de Escolas de Fajões	Escola Básica de Carregosa	2
					Escola Básica e Secundária de Fajões	2
				Agrupamento de Escolas de Loureiro	Escola Básica de Loureiro	2(ag)
					Escola Básica Dr. José Pereira Tavares	2(ag)
				Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva	Escola Básica Comendador Ângelo Azevedo	2(ag)
					Escola Básica e Secundária Dr. Ferreira da Silva	2(ag)
				Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro (Oliveira de Azeméis)	Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro	2
				Agrupamento de Escolas Soares Basto	Escola Básica e Secundária Soares Basto	1
			Santa Maria da Feira	Agrupamento de Escolas António Alves de Amorim	Escola Básica António Alves de Amorim	1
				Agrupamento de Escolas Coelho e Castro	Escola Básica e Secundária Coelho e Castro	1
				Agrupamento de Escolas de Argoncilhe	Escola Básica de Argoncilhe	2
				Agrupamento de Escolas de Arrifana	Escola Básica de Milheirós de Poiares	1
					Escola Básica e Secundária de Arrifana	1
				Agrupamento de Escolas de Corga do Lobão	Escola Básica de Corga do Lobão	1

[432] Na Tabela: DSR – Direções de Serviços Regionais; 1 – confirmado por pelo menos uma escola do ensino especializado de música (há agrupamentos que colaboram com mais do que uma escola especializada), ou pelo agrupamento de escolas; 2 – confirmado por pelo menos uma escola do ensino especializado de música e pelo agrupamento de escolas; ag – uma das escolas só confirmou o nome do agrupamento (não confirmou os nomes das escolas específicas); * - pelo menos uma das escolas confirmou a informação via contacto telefónico.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão	Escola Básica de Paços de Brandão	1
				Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira	Escola Básica e Secundária de Santa Maria da Feira	1
					Escola Básica Professor Doutor Ferreira de Almeida	2
				Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa (Santa Maria da Feira)	Escola Básica Fernando Pessoa (Santa Maria da Feira)	2
			São João da Madeira	Agrupamento de Escolas Dr. Serafim Leite	Escola Básica e Secundária Dr. Serafim Leite	2
				Agrupamento de Escolas João Silva Correia	Escola Básica e Secundária de São João da Madeira	1
					Escola Secundária João Silva Correia	1
				Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior	Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior	2
			Vale de Cambra	Agrupamento de Escolas de Búzio	Escola Básica e Secundária de Búzio	1
		Tâmega e Sousa	Castelo de Paiva	Agrupamento de Escolas de Castelo de Paiva	Escola Básica e Secundária de Castelo de Paiva	1
				Agrupamento de Escolas de Couto Mineiro do Pejão	Escola Básica de Couto Mineiro do Pejão	2
	Braga	Ave	Cabeceiras de Basto	Agrupamento de Escolas de Cabeceiras de Basto	Escola Básica do Arco de Baúlhe	1
					Escola Básica e Secundária de Cabeceiras de Basto	1
			Fafe	Agrupamento de Escolas de Fafe	Escola Secundária de Fafe	2
				Agrupamento de Escolas de Montelongo	Escola Básica de Montelongo	1
				Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira	Escola Básica Prof. Carlos Teixeira	1
			Guimarães	Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso	Escola Básica e Secundária Arqueólogo Mário Cardoso	2
				Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques (Guimarães)	Escola Básica D. Afonso Henriques	1
				Agrupamento de Escolas das Taipas	Escola Básica das Taipas	2
				Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda	Escola Básica Egas Moniz	2
					Escola Secundária Francisco de Holanda	2
				Agrupamento de Escolas João de Meira	Escola Básica Professor João de Meira	2
				Agrupamento de Escolas Santos Simões	Escola Básica e Secundária Santos Simões	1
			Póvoa de Lanhoso	Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio	Escola Básica Gonçalo Sampaio	2
			Vieira do Minho	Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo	Escola Básica e Secundária Vieira de Araújo	2

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
			Vila Nova de Famalicão	Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco	Escola Básica Júlio Brandão	2
					Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Vila Nova de Famalicão)	2(ag)
				Agrupamento de Escolas D. Maria II (Vila Nova de Famalicão)	Escola Básica D. Maria II	1
					Escola Básica de Vale do Este	1
				Agrupamento de Escolas D. Sancho I	Escola Secundária D. Sancho I	1
				Agrupamento de Escolas de Gondifelos	Escola Básica de Gondifelos	2
				Agrupamento de Escolas de Pedome	Escola Básica de Pedome	1
				Agrupamento de Escolas de Ribeirão	Escola Básica de Ribeirão	2
				Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado	Escola Básica Bernardino Machado	1
					Escola Secundária Padre Benjamim Salgado	2
			Vizela	Agrupamento de Escolas de Caldas de Vizela	Escola Básica de Caldas de Vizela	2
					Escola Secundária de Caldas de Vizela	2
				Agrupamento de Escolas de S. Bento	Escola Básica e Secundária de S. Bento	2
		Cávado	Barcelos	Agrupamento de Escolas de Barcelos	Escola Básica Abel Varzim	2
					Escola Secundária de Barcelos	2
				Agrupamento de Escolas de Vale d'Este	Escola Básica e Secundária Vale D'Este	1
				Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel	Escola Básica e Secundária de Vale do Tamel	2
				Agrupamento de Escolas de Vila Cova	Escola Básica e Secundária de Vila Cova	1
				Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes	Escola Básica Gonçalo Nunes	2
				Agrupamento de Escolas Rosa Ramalho	Escola Básica Rosa Ramalho	2
			Braga	Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio	Escola Secundária Alberto Sampaio	1
				Agrupamento de Escolas André Soares	Escola Básica André Soares	2
				Agrupamento de Escolas Carlos Amarante	Escola Básica de Gualtar	2
					Escola Secundária Carlos Amarante	2
					Escola Básica Frei Caetano Brandão	2

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas de Maximinos[433]	Escola Secundária de Maximinos	2
				Agrupamento de Escolas de Mosteiro e Cávado[434]	Escola Básica de Mosteiro e Cávado	2
				Agrupamento de Escolas de Trigal de Santa Maria	Escola Básica de Trigal de Santa Maria	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches	Escola Básica Dr. Francisco Sanches	1
			Esposende	Agrupamento de Escolas António Correia de Oliveira	Escola Básica António Correia Oliveira	1
					Escola Básica de Apúlia	1
				Agrupamento de Escolas António Rodrigues Sampaio	Escola Básica António Rodrigues Sampaio	2
					Escola Básica de Forjães	2
			Vila Verde	Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva	Escola Básica de Moure e Ribeira do Neiva	1
					Escola Básica de Ribeira do Neiva	1
				Agrupamento de Escolas de Prado	Escola Básica de Prado	1
				Agrupamento de Escolas de Vila Verde	Escola Básica de Vila Verde	2
					Escola Básica Monsenhor Elísio Araújo	2
		Tâmega e Sousa	Celorico de Basto	Agrupamento de Escolas de Celorico de Basto	Escola Básica e Secundária de Celorico de Basto	1
	Bragança	Terras de Trás-os-Montes	Bragança	Agrupamento de Escolas Emídio Garcia	Escola Básica Paulo Quintela	1
					Escola Secundária Emídio Garcia	1
				Agrupamento de Escolas Miguel Torga (Bragança)	Escola Secundária Miguel Torga (Bragança)	1
	Porto	A.M. Porto	Gondomar	Agrupamento de Escolas à Beira Douro	Escola Básica e Secundária à Beira Douro	1
				Agrupamento de Escolas de Rio Tinto	Escola Básica de Rio Tinto	1
				Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3	Escola Básica Frei Manuel Santa Inês	2
				Agrupamento de Escolas de Valbom	Escola Básica Marques Leitão	1

[433] Polo da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

[434] Polo da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda	Escola Básica Infanta D. Mafalda	2
				Agrupamento de Escolas Júlio Dinis	Escola Básica Júlio Dinis	1
				Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar	Escola Básica de Jovim e Foz do Sousa	1
					Escola Secundária de Gondomar	1
			Maia	Agrupamento de Escolas de Águas Santas	Escola Básica e Secundária de Águas Santas	1
				Agrupamento de Escolas de Pedrouços	Escola Básica e Secundária de Pedrouços	2
				Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia	Escola Básica do Castêlo da Maia	2
					Escola Secundária de Castêlo da Maia	2
				Agrupamento de Escolas do Levante da Maia	Escola Básica e Secundária do Levante da Maia	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho	Escola Básica e Secundária Dr. Vieira de Carvalho	1
				Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia	Escola Básica Gonçalo Mendes da Maia	2
			Matosinhos	Agrupamento de Escolas Abel Salazar	Escola Básica Maria Manuela Sá	1
					Escola Secundária Abel Salazar	1
				Agrupamento de Escolas de Matosinhos	Escola Básica de Matosinhos	2
				Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua	Escola Básica e Secundária de Padrão da Légua	1
				Agrupamento de Escolas Dr. José Domingues dos Santos	Escola Básica José Domingues dos Santos	1
				Agrupamento de Escolas Engº Fernando Pinto de Oliveira	Escola Básica Engº Fernando Pinto de Oliveira	1
				Agrupamento de Escolas Irmãos Passos	Escola Básica Irmãos Passos	1
				Agrupamento de Escolas Senhora da Hora	Escola Básica da Senhora da Hora	1
					Escola Secundária da Senhora da Hora	1
			Paredes	Agrupamento de Escolas Daniel Faria, Paredes	Escola Básica de Baltar	2
				Agrupamento de Escolas de Paredes	Escola Básica e Secundária de Paredes	2
			Porto	Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa	Escola Secundária Aurélia de Sousa	1
				Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis	Escola Básica e Secundária Carolina Michaëlis	1
					Escola Básica Irene Lisboa	1

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas Clara de Resende	Escola Básica e Secundária Clara de Resende	1
				Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto	Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto	2
				Agrupamento de Escolas do Viso	Escola Básica do Viso	1
				Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade	Escola Básica Eugénio de Andrade	2
				Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo	Escola Básica e Secundária Fontes Pereira de Melo	2
					Escola Básica e Secundária Maria Lamas	2
				Agrupamento de Escolas Garcia de Orta	Escola Básica Francisco Torrinha	1
					Escola Secundária Garcia de Orta	1
				Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique (Porto)	Escola Básica Gomes Teixeira	1
				Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira	Escola Básica Manoel de Oliveira	1*
				Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	Escola Básica Pêro Vaz de Caminha	1
				Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas	Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas	2
			Póvoa de Varzim	Agrupamento de Escolas Campo Aberto	Escola Básica e Secundária Campo Aberto	1
				Agrupamento de Escolas Cego do Maio	Escola Básica Cego do Maio	1
				Agrupamento de Escolas Dr. Flávio Gonçalves	Escola Básica Dr. Flávio Gonçalves	2
			Santo Tirso	Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques (Vila das Aves)	Escola Básica Ave	1
					Escola Básica de S. Tomé de Negrelos	1
				Agrupamento de Escolas D. Dinis (Santo Tirso)	Escola Básica da Agrela e Vale do Leça	2(ag)*
					Escola Básica e Secundária D. Dinis	2(ag)*
				Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo	Escola Secundária Tomaz Pelayo	2
			Trofa	Agrupamento de Escolas da Trofa	Escola Básica Prof. Napoleão Sousa Marques	2
			Valongo	Agrupamento de Escolas de Alfena	Escola Básica de Alfena	1
					Escola Secundária de Alfena	1
				Agrupamento de Escolas de Campo	Escola Básica de Campo	1
				Agrupamento de Escolas de São Lourenço	Escola Básica de São Lourenço	2

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
			Vila do Conde	Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches	Escola Básica Júlio Saúl Dias	2
				Agrupamento de Escolas D. Pedro IV	Escola Básica D. Pedro IV (Vila do Conde)	1
					Escola Básica Maria Pais Ribeiro - A Ribeirinha	1
				Agrupamento de Escolas Frei João de Vila do Conde	Escola Básica Frei João de Vila do Conde	1
			Vila Nova de Gaia	Agrupamento de Escolas António Sérgio	Escola Básica Santa Marinha	1
					Escola Secundária António Sérgio	1
				Agrupamento de Escolas D. Pedro I	Escola Básica D. Pedro I (Gaia)	1
				Agrupamento de Escolas de Canelas	Escola Básica e Secundária de Canelas	1
				Agrupamento de Escolas de Carvalhos	Escola Básica Padre António Luís Moreira	1
					Escola Secundária de Carvalhos	1
				Agrupamento de Escolas de Valadares	Escola Básica de Valadares	2
				Agrupamento de Escolas Diogo Macedo	Escola Básica do Olival	1
					Escola Secundária Diogo de Macedo	1
				Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos	Escola Básica Dr. Costa Matos	1
				Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes Sá	Escola Básica Escultor António Fernandes Sá	1
				Agrupamento de Escolas Gaia Nascente	Escola Básica Adriano Correia de Oliveira (Avintes)	1
					Escola Básica Anes de Cernache (Vilar de Andorinhos)	2
				Agrupamento de Escolas Soares dos Reis	Escola Básica Soares dos Reis	2
				Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner	Escola Básica Sophia de Mello Breyner	2
		Tâmega e Sousa	Amarante	Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza-Cardoso	Escola Básica Amadeo de Souza-Cardoso	1
				Agrupamento de Escolas Teixeira de Pascoaes	Escola Básica Teixeira de Pascoaes	1
			Baião	Agrupamento de Escolas de Vale de Ovil	Escola Básica e Secundária de Vale de Ovil	1
			Felgueiras	Agrupamento de Escolas da Lixa	Escola Básica Dr. Leonardo Coimbra	2
					Escola Secundária da Lixa	2
				Agrupamento de Escolas de Idães	Escola Básica e Secundária de Idães	1

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas Dr. Machado de Matos	Escola Básica de Lagares	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Manuel de Faria e Sousa	Escola Básica Dr. Manuel de Faria e Sousa	1
			Lousada	Agrupamento de Escolas de Lousada	Escola Básica de Lousada Centro	1
					Escola Secundária de Lousada	1
				Agrupamento de Escolas de Lousada Este	Escola Básica de Lousada Este	1
				Agrupamento de Escolas de Lousada Oeste	Escola Básica e Secundária de Lousada Oeste	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca	Escola Básica e Secundária de Lousada Norte	2
					Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca	2
			Marco de Canaveses	Agrupamento de Escolas Carmen Miranda	Escola Básica de Marco de Canaveses	1
				Agrupamento de Escolas de Alpendurada	Escola Básica de Alpendurada	1
					Escola Secundária de Alpendurada	1
				Agrupamento de Escolas de Sande	Escola Básica de Sande	2
				Agrupamento de Escolas n.º 1 de Marco de Canaveses	Escola Básica de Toutosa	2
					Escola Secundária de Marco de Canaveses	2
			Paços de Ferreira	Agrupamento de Escolas D. António Taipa	Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos	2
					Escola Secundária António Taipa	1
				Agrupamento de Escolas de Eiriz	Escola Básica de Eiriz	1
				Agrupamento de Escolas de Paços de Ferreira	Escola Básica de Paços de Ferreira	2
			Penafiel	Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes	Escola Básica D. António Ferreira Gomes	1
				Agrupamento de Escolas de Penafiel Sudeste	Escola Básica de Penafiel Sudeste	2
				Agrupamento de Escolas de Pinheiro	Escola Básica e Secundária de Pinheiro	1
	Viana do Castelo	Alto Minho	Arcos de Valdevez	Agrupamento de Escolas de Valdevez	Escola Básica Dr. Manuel da Costa Brandão	2
					Escola Básica Padre Himalaya	2
					Escola Básica e Secundária de Valdevez	1
			Caminha	Agrupamento de Escolas do Concelho de Caminha	Escola Básica e Secundária de Caminha	2

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
					Escola Básica e Secundária do Vale do Âncora	2
			Monção	Agrupamento de Escolas de Monção	Escola Básica Deu-la-Deu Martins	2
					Escola Básica de Vale do Mouro	2
					Escola Secundária de Monção	2
			Paredes de Coura	Agrupamento de Escolas de Paredes de Coura[435]	Escola Básica e Secundária de Paredes de Coura	2
			Ponte da Barca	Agrupamento de Escolas de Ponte da Barca	Escola Básica Diogo Bernardes	1
			Ponte de Lima	Agrupamento de Escolas António Feijó	Escola Básica António Feijó	2
				Agrupamento de Escolas de Arcozelo	Escola Básica e Secundária de Arcozelo	2
				Agrupamento de Escolas de Freixo	Escola Básica de Freixo	2
				Agrupamento de Escolas de Ponte de Lima	Escola Básica da Correlhã	2
					Escola Secundária de Ponte de Lima	2
			Valença	Agrupamento de Escolas de Muralhas do Minho	Escola Básica e Secundária de Muralhas do Minho	2
			Viana do Castelo	Agrupamento de Escolas da Abelheira	Escola Básica da Abelheira	2
				Agrupamento de Escolas de Arga e Lima	Escola Básica e Secundária de Arga e Lima	2
				Agrupamento de Escolas de Barroselas	Escola Básica e Secundária de Barroselas	2
				Agrupamento de Escolas de Monserrate	Escola Básica Dr. Pedro Barbosa	2
				Agrupamento de Escolas de Monte da Ola	Escola Básica da Foz do Neiva	2
					Escola Básica e Secundária de Monte da Ola	2
				Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior	Escola Básica Frei Bartolomeu dos Mártires	2
					Escola Secundária de Santa Maria Maior	2
				Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito	Escola Básica e Secundária Pintor José de Brito	2

[435] Polo da Academia de Música de Viana do Castelo.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
			Vila Nova de Cerveira	Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira[436]	Escola Básica e Secundária de Vila Nova de Cerveira	1
	Vila Real	Alto Tâmega	Chaves	Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins	Escola Básica Nadir Afonso	1
					Escola Secundária Dr. Júlio Martins	1
			Montalegre	Agrupamento de Escolas Dr. Bento da Cruz	Escola Básica e Secundária Dr. Bento da Cruz	1
			Valpaços	Agrupamento de Escolas de Valpaços	Escola Secundária de Valpaços	1
			Vila Pouca de Aguiar	Agrupamento de Escolas de Vila Pouca de Aguiar	Escola Básica de Vila Pouca de Aguiar	1
		Douro	Alijó	Agrupamento de Escolas D. Sancho II	Escola Básica e Secundária D. Sancho II	2
			Murça	Agrupamento de Escolas de Murça	Escola Básica e Secundária de Murça	1
			Vila Real	Agrupamento de Escolas Diogo Cão	Escola Básica Diogo Cão	2
				Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus	Escola Básica Monsenhor Jerónimo do Amaral	1
					Escola Secundária Morgado de Mateus	1
	Viseu	Douro	Sernancelhe	Agrupamento de Escolas Padre João Rodrigues	Escola Básica Padre João Rodrigues	1
		Tâmega e Sousa	Cinfães	Agrupamento de Escolas de Souselo	Escola Básica de Souselo	2
				Agrupamento de Escolas General Serpa Pinto	Escola Básica General Serpa Pinto	1
Centro DSRC	Aveiro	Região de Aveiro	Águeda	Agrupamento de Escolas de Águeda	Escola Básica Fernando Caldeira	1
				Agrupamento de Escolas de Águeda Sul	Escola Básica de Aguada de Cima	2
					Escola Básica Professor Artur Nunes Vidal	2
					Escola Secundária Marques de Castilho	2
				Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga	Escola Básica de Valongo do Vouga	2
			Albergaria-a-Velha	Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha	Escola Básica da Albergaria-a-Velha	2(ag)*
					Escola Básica de São João de Loure	2*
					Escola Secundária de Albergaria-a-Velha	2*
				Agrupamento de Escolas de Branca	Escola Básica de Branca	2(ag)*

[436] O polo da Academia de Música Fernandes Fão funciona provisoriamente nas Instalações do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
			Anadia	Agrupamento de Escolas de Anadia	Escola Básica e Secundária de Anadia	1
			Aveiro	Agrupamento de Escolas de Aveiro	Escola Básica João Afonso	2
					Escola Secundária Homem Cristo	2
				Agrupamento de Escolas de Eixo	Escola Básica de Eixo	2(ag)
				Agrupamento de Escolas de Esgueira	Escola Básica e Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima	2
				Agrupamento de Escolas de Oliveirinha	Escola Básica Castro Matoso	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento	Escola Básica de Aradas	2
					Escola Secundária Dr. Mário Sacramento	2
				Agrupamento de Escolas José Estêvão	Escola Básica n.º 2 de São Bernardo	2
					Escola Secundária José Estêvão	2
				Agrupamento de Escolas de Estarreja[437]	Escola Básica Padre Donaciano Abreu Freire	2
					Escola Básica Professor Doutor Egas Moniz	2
					Escola Secundária de Estarreja	2
			Ílhavo	Agrupamento de Escolas de Gafanha da Nazaré	Escola Básica Professor Fernando Martins	2
					Escola Secundária de Gafanha da Nazaré	2
				Agrupamento de Escolas de Ílhavo	Escola Básica José Ferreira Pinto Basto	2
					Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes	2
			Murtosa	Agrupamento de Escolas de Murtosa	Escola Básica e Secundária Padre António Morais da Fonseca	2
			Oliveira do Bairro	Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro	Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo	2
					Escola Secundária de Oliveira do Bairro	2
			Ovar	Agrupamento de Escolas de Esmoriz - Ovar Norte	Escola Básica de Maceda	1
					Escola Básica Florbela Espanca	1

[437] Neste agrupamento, na antiga Escola Padre Donaciano (atual Ciclo Criativo), funciona o Polo da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. Este agrupamento também estabelece protocolos de regime articulado com outras escolas especializadas de música.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas de Ovar	Escola Básica António Dias Simões	1
					Escola Secundária Dr. José Macedo Fragateiro	1
				Agrupamento de Escolas de Ovar Sul	Escola Básica de São Vicente de Pereira Jusã	1
			Sever do Vouga	Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga	Escola Básica e Secundária de Sever do Vouga	1
	Castelo Branco	Beira Baixa	Castelo Branco	Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva	Escola Básica Afonso de Paiva	1
				Agrupamento de Escolas Amato Lusitano	Escola Básica João Roiz de Castelo Branco	2
					Escola Secundária Amato Lusitano	2
				Agrupamento de Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira	Escola Básica e Secundária de Alcains	2
				Agrupamento de Escolas Nuno Álvares	Escola Básica Cidade de Castelo Branco	1
					Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos	1
					Escola Secundária Nuno Álvares	1
			Idanha-a-Nova	Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro	Escola Básica e Secundária José Silvestre Ribeiro	2
			Penamacor	Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches	Escola Básica e Secundária Ribeiro Sanches	2
			Proença-a-Nova	Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova[438]	Escola Básica e Secundária Pedro da Fonseca	1
		Beiras e Serra da Estrela	Belmonte	Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral	Escola Básica e Secundária Pedro Álvares Cabral	1
			Covilhã	Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve	Escola Básica de São Domingos	1
				Agrupamento de Escolas de Teixoso	Escola Básica n.º 2 de Teixoso	2
				Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã	Escola Básica Pêro da Covilhã	2
			Fundão	Agrupamento de Escolas do Fundão	Escola Básica João Franco	2
					Escola Secundária do Fundão	2
				Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto	Escola Básica Serra da Gardunha	1
	Coimbra		Arganil		Escola Básica n.º 2 de Arganil	1*

[438] Núcleo do Conservatório Regional de Castelo Branco.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
		Região de Coimbra		Agrupamento de Escolas de Arganil[439]	Escola Básica Professor Mendes Ferrão	1*
			Cantanhede	Agrupamento de Escolas Gândara Mar	Escola Básica e Secundária João Garcia Bacelar	2
				Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva	Escola Básica Marquês de Marialva	2
			Coimbra	Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste	Escola Básica n.º 2 de Taveiro	1
					Escola Básica Inês de Castro	2
					Escola Secundária D. Duque	1
			Figueira da Foz	Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz	Escola Básica Dr. João de Barros	2
				Agrupamento de Escolas de Paião	Escola Básica Dr. Pedrosa Veríssimo	2
				Agrupamento de Escolas Figueira Mar	Escola Básica Infante D. Pedro	2
					Escola Secundária Dr. Bernardino Machado	2
				Agrupamento de Escolas Figueira Norte	Escola Básica Pintor Mário Augusto	2
					Escola Secundária Cristina Torres	2
			Oliveira do Hospital	Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital	Escola Básica de Cordinha	2
					Escola Básica de Lagares da Beira	1
					Escola Básica n.º 2 de Oliveira do Hospital	2
			Penacova	Agrupamento de Escolas de Penacova	Escola Básica de São Pedro de Alva	2
					Escola Básica e Secundária de Penacova	2
			Soure	Agrupamento de Escolas Martinho Árias	Escola Básica de Soure	1
					Escola Básica e Secundária Martinho Árias	1
			Tábua	Agrupamento de Escolas de Tábua	Escola Básica n.º 2 de Tábua	1
					Escola Secundária de Tábua	1
	Guarda	Beiras e Serra da Estrela	Celorico da Beira	Agrupamento de Escolas de Celorico da Beira	Escola Básica e Secundária Sacadura Cabral	1
			Guarda	Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque	Escola Básica de Santa Clara (Guarda)	2

[439] O Polo de Arganil da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra funciona neste agrupamento na Escola Básica n.º 2 de Arganil

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
					Escola Secundária Afonso de Albuquerque	2
				Agrupamento de Escolas da Sé	Escola Básica Carolina Beatriz Ângelo	2
					Escola Básica e Secundária da Sé	2
			Sabugal	Agrupamento de Escolas de Sabugal	Escola Básica de Sabugal	1
					Escola Secundária de Sabugal	1
			Seia	Agrupamento de Escolas de Seia	Escola Secundária de Seia	1
				Agrupamento de Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho	Escola Básica Dr. Guilherme Correia de Carvalho	2
		Viseu Dão Lafões	Aguiar da Beira	Agrupamento de Escolas Padre José Augusto da Fonseca	Escola Básica e Secundária José Augusto da Fonseca	2
	Leiria	Região de Leiria	Batalha	Agrupamento de Escolas da Batalha	Escola Básica e Secundária da Batalha	2
			Leiria	Agrupamento de Escolas D. Dinis (Leiria)	Escola Básica D. Dinis (Leiria)	2
				Agrupamento de Escolas da Caranguejeira – Sta. Catarina da Serra	Escola Básica de Santa Catarina da Serra	1
					Escola Básica Dr. Correia Alexandre	1
				Agrupamento de Escolas de Marrazes	Escola Básica n.º 2 de Marrazes	2
				Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira	Escola Básica José Saraiva	2*
					Escola Secundária Domingos Sequeira	1*
				Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus	Escola Básica Dr. Correia Mateus	2
			Marinha Grande	Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria	Escola Básica Padre Franklin	2
					Escola Secundária José Loureiro Botas	2
				Agrupamento de Escolas Marinha Grande Nascente	Escola Básica Prof. Alberto Nery Capucho	1
					Escola Secundária Pinhal do Rei	1
				Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente	Escola Básica Guilherme Stephens	2
					Escola Secundária Engº Acácio Calazans Duarte	2
			Pombal	Agrupamento de Escolas de Pombal	Escola Básica Marquês de Pombal	2
					Escola Secundária de Pombal	2
			Pombal	Agrupamento de Escolas Gualdim Pais	Escola Básica Gualdim Pais (Pombal)	2

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
			Porto de Mós	Agrupamento de Escolas de Porto de Mós	Escola Básica Dr. Manuel de Oliveira Perpétua	2
					Escola Básica e Secundária de Mira de Aire	2
					Escola Secundária de Porto de Mós	2
	Viseu	Região de Coimbra	Mortágua	Agrupamento de Escolas de Mortágua	Escola Básica Dr. José Lopes de Oliveira	2
		Viseu Dão Lafões	Carregal do Sal	Agrupamento de Escolas de Carregal do Sal	Escola Básica de Carregal do Sal	1
					Escola Secundária de Carregal do Sal	1
			Mangualde	Agrupamento de Escolas de Mangualde	Escola Básica Gomes Eanes de Azurara	2
					Escola Secundária Felismina Alcântara	2
			Nelas	Agrupamento de Escolas de Nelas	Escola Básica Dr. Fortunato de Almeida	2
					Escola Secundária de Nelas	2
			Oliveira de Frades	Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades	Escola Básica e Secundária de Oliveira de Frades	1
			Penalva do Castelo	Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo	Escola Básica de Ínsua	2
					Escola Básica e Secundária de Penalva do Castelo	2
			Santa Comba Dão	Agrupamento de Escolas de Santa Comba Dão	Escola Básica de Santa Comba Dão	2
					Escola Secundária de Santa Comba Dão	2
			São Pedro do Sul	Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa	Escola Básica de Santa Cruz da Trapa	1*
			Tondela	Agrupamento de Escolas de Tondela Cândido de Figueiredo	Escola Básica de Tondela	1
				Agrupamento de Escolas de Tondela Tomaz Ribeiro	Escola Secundária de Tondela	2
			Viseu	Agrupamento de Escolas Grão Vasco	Escola Básica Grão Vasco	1
				Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique (Viseu)	Escola Básica Infante D. Henrique	2
			Vouzela	Agrupamento de Escolas de Vouzela[440]	Escola Básica de Vouzela	2
				Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia	Escola Secundária de Vouzela	1
	Leiria	Oeste	Alcobaça	Agrupamento de Escolas da Benedita	Escola Básica da Benedita	2

[440] O Polo de Vouzela do Conservatório de Música da Jobra funciona numa das escolas deste agrupamento (EB1 de Vouzela) e no Cine Teatro João Ribeiro.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
Oeste e Vale do Tejo DSRLVT				Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça	Escola Básica e Secundária D. Pedro I (Alcobaça)	2
					Escola Básica Frei Estevão Martins	2
					Escola Secundária D. Inês de Castro (Alcobaça)	2
				Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto	Escola Básica e Secundária de São Martinho do Porto	2
			Bombarral	Agrupamento de Escolas Fernão do Pó	Escola Básica e Secundária Fernão do Pó	1
			Caldas da Rainha	Agrupamento de Escolas D. João II (Caldas da Rainha)	Escola Básica D. João II (Caldas da Rainha)	2
				Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro	Escola Básica de Santa Catarina	2
					Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro	2
				Agrupamento de Escolas Raul Proença	Escola Básica de Santo Onofre	1
					Escola Secundária Raul Proença	1
			Nazaré	Agrupamento de Escolas da Nazaré	Escola Básica e Secundária Amadeu Gaudêncio	2
			Óbidos	Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos	Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos (Óbidos)	2*
			Peniche	Agrupamento de Escolas Atouguia da Baleia	Escola Básica de Atouguia da Baleia	1
	Lisboa	Lezíria do Tejo	Azambuja	Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja	Escola Básica de Manique do Intendente	2
		Oeste	Alenquer	Agrupamento de Escolas da Abrigada	Escola Básica de Abrigada	1*
				Agrupamento de Escolas Damião de Goes	Escola Básica Pêro de Alenquer	1*
				Agrupamento de Escolas do Carregado	Escola Básica do Carregado	1
				Agrupamento de Escolas Visconde de Chanceleiros	Escola Básica Visconde de Chanceleiros	1
			Arruda dos Vinhos	Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos	Escola Básica de Arranhó	1
			Lourinhã	Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente	Escola Básica de Ribamar	2
					Escola Básica Dr. João das Regras	2
				Agrupamento de Escolas da Lourinhã	Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado	1
			Sobral de Monte Agraço	Agrupamento de Escolas Joaquim Inácio da Cruz Sobral	Escola Básica e Secundária Joaquim Inácio da Cruz Sobral	2
			Torres Vedras	Agrupamento de Escolas de São Gonçalo	Escola Básica de Freiria	1
					Escola Básica São Gonçalo	1

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira	Escola Secundária Henriques Nogueira	2
				Agrupamento de Escolas Madeira Torres	Escola Básica Padre Francisco Soares	2
					Escola Secundária Madeira Torres	2
				Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias	Escola Básica de Campelos	2
					Escola Básica Padre Vítor Melícias	2
	Santarém	Lezíria do Tejo	Benavente	Agrupamento de Escolas de Benavente	Escola Básica Duarte Lopes	2
					Escola Secundária de Benavente	2
				Agrupamento de Escolas de Samora Correia	Escola Básica de Porto Alto	1*
			Rio Maior	Agrupamento de Escolas de Marinhas do Sal	Escola Básica de Marinhas do Sal	2
			Santarém	Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano	Escola Básica Alexandre Herculano	2
				Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques (Santarém)	Escola Básica D. Manuel I (Santarém)	2
					Escola Básica de Alcanede	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado	Escola Básica Mem Ramires	2
					Escola Secundária Dr. Ginestal Machado	2
				Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira	Escola Básica D. João II (Santarém)	2
					Escola Secundária Sá da Bandeira	2
		Médio Tejo	Alcanena	Agrupamento de Escolas de Alcanena	Escola Básica de Minde	2
					Escola Básica Dr. Anastácio Gonçalves	2
					Escola Secundária de Alcanena	2
			Constância	Agrupamento de Escolas de Constância[441]	Escola Básica e Secundária Luís de Camões	2
			Mação	Agrupamento de Escolas Verde Horizonte	Escola Básica e Secundária de Mação	1
			Ourém	Agrupamento de Escolas Conde de Ourém	Escola Básica IV Conde de Ourém	1
				Agrupamento de Escolas Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão	Escola Básica Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão	1

[441] O Núcleo do Conservatório de Música do Choral Phydellius funciona neste agrupamento na Escola Básica e Secundária Luís de Camões. Este agrupamento também colabora com outras escolas do ensino especializado de música no âmbito do regime articulado.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas de Ourém	Escola Básica de Freixianda	2
					Escola Básica e Secundária de Ourém	2
			Tomar	Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria	Escola Básica D. Nuno Álvares Pereira	1
					Escola Secundária de Santa Maria do Olival	1
				Agrupamento de Escolas Templários	Escola Básica de Santa Iria	2
					Escola Básica Gualdim Pais (Tomar)	2
					Escola Secundária Jácome Ratton, Tomar	1
			Torres Novas	Agrupamento de Escolas Gil Paes	Escola Básica Manuel Figueiredo	2
					Escola Secundária Maria Lamas	2
Grande Lisboa DSLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Amadora	Agrupamento de Escolas Almeida Garrett	Escola Básica Almeida Garrett (Amadora)	1
				Agrupamento de Escolas Amadora Oeste[442]	Escola Básica D. Francisco Manuel Melo (1° e 2° ciclos)	1
				Agrupamento de Escolas D. João V	Escola Básica e Secundária D. João V	1
				Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa	Escola Básica Roque Gameiro	1
			Cascais	Agrupamento de Escolas da Cidadela	Escola Básica e Secundária da Cidadela	2
				Agrupamento de Escolas da Parede	Escola Básica Santo António (Cascais)	2
				Agrupamento de Escolas de Carcavelos	Escola Básica e Secundária de Carcavelos	1
				Agrupamento de Escolas de Cascais	Escola Básica de Cascais	1
				Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo	Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo	1
				Agrupamento de Escolas Ibn Mucana	Escola Básica e Secundária Ibn Mucana	1
				Agrupamento de Escolas Matilde Rosa Araújo	Escola Básica e Secundária Matilde Rosa Araújo	1
			Lisboa	Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre	Escola Básica e Secundária D. Filipa de Lencastre	1
				Agrupamento de Escolas das Laranjeiras	Escola Básica Prof. Delfim Santos	1

[442] O Polo da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional funciona neste agrupamento na Escola Secundária Seomara Costa Primo

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas de Alvalade	Escola Básica Almirante Gago Coutinho	2
					Escola Secundária Padre António Vieira	2
				Agrupamento de Escolas de Benfica	Escola Básica Pedro de Santarém	1
					Escola Secundária José Gomes Ferreira	1
				Agrupamento de Escolas do Restelo	Escola Básica Paula Vicente	1
					Escola Secundária do Restelo	1
				Agrupamento de Escolas Eça de Queirós	Escola Básica do Parque das Nações	1
					Escola Básica Vasco da Gama (Lisboa)	1
					Escola Secundária Eça de Queirós (Lisboa)	1
				Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa (Lisboa)	Escola Básica Fernando Pessoa (Lisboa)	1
				Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda	Escola Básica Francisco de Arruda	1
				Agrupamento de Escolas Gil Vicente	Escola Básica e Secundária Gil Vicente	2
				Agrupamento de Escolas Luís de Camões	Escola Básica Luís de Camões	1
				Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão	Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos (Lisboa)	1
				Agrupamento de Escolas Passos Manuel (antigo Baixa-Chiado)	Escola Básica e Secundária Passos Manuel	1
				Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor	Escola Básica Eugénio dos Santos	2
					Escola Secundária Rainha Dona Leonor	1
				Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira	Escola Básica de Telheiras	2
					Escola Secundária Vergílio Ferreira	2
			Loures	Agrupamento de Escolas 4 de Outubro	Escola Básica de Bucelas	1
				Agrupamento de Escolas da Bobadela	Escola Básica Integrada da Bobadela	1*
				Agrupamento de Escolas de Catujal	Escola Básica do Catujal	1
				Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide	Escola Básica Gaspar Correia	1
					Escola Secundária do Arco-Íris	1
				Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Azóia	Escola Básica de Santa Iria de Azóia	1

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Agrupamento de Escolas de São João da Talha	Escola Básica de São João da Talha	1
				Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado	Escola Básica General Humberto Delgado	1
				Agrupamento de Escolas João Villaret	Escola Básica João Villaret	1
				Agrupamento de Escolas José Afonso (Loures)	Escola Básica Maria Veleda	1
					Escola Secundária José Afonso (Loures)	1
				Agrupamento de Escolas Luís de Sttau Monteiro	Escola Básica Luís de Sttau Monteiro	1
			Mafra	Agrupamento de Escolas da Ericeira	Escola Básica e Secundária António Bento Franco	2
				Agrupamento de Escolas de Mafra	Escola Básica de Mafra	1
				Agrupamento de Escolas Professor Armando Lucena	Escola Básica e Secundária Professor Armando de Lucena	2
			Odivelas	Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette	Escola Básica Avelar Brotero	2
					Escola Secundária de Odivelas	2
				Agrupamento de Escolas a Sudoeste de Odivelas	Escola Básica António Gedeão	2
				Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire	Escola Secundária Braamcamp Freire	1
				Agrupamento de Escolas D. Dinis (Odivelas)	Escola Básica D. Dinis (Odivelas)	2
				Agrupamento de Escolas de Caneças	Escola Básica de Castanheiros	1
					Escola Secundária de Caneças	1
				Agrupamento de Escolas Moinhos da Arroja	Escola Básica de Moinhos da Arroja	2
				Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino	Escola Básica Carlos Paredes	2
					Escola Secundária Pedro Alexandrino	2
				Agrupamento de Escolas Vasco Santana	Escola Básica Vasco Santana	2
			Oeiras	Agrupamento de Escolas Aquilino Ribeiro	Escola Básica e Secundária Aquilino Ribeiro	2
				Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras	Escola Básica Conde de Oeiras	2
				Agrupamento de Escolas de Carnaxide	Escola Básica Vieira da Silva	1
					Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Oeiras)	1
				Agrupamento de Escolas de Miraflores	Escola Básica de Miraflores	2

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
					Escola Secundária de Miraflores	2
				Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos	Escola Básica Dr. Joaquim de Barros	2
					Escola Secundária Luís de Freitas Branco	2
				Agrupamento de Escolas de São Bruno	Escola Básica de São Bruno	2
				Agrupamento de Escolas de São Julião da Barra	Escola Básica de São Julião da Barra	1
					Escola Secundária Sebastião e Silva	1
				Agrupamento de Escolas Linda-a-Velha e Queijas	Escola Básica Professor Noronha Feio	2
					Escola Secundária Professor José Augusto Lucas	2
			Sintra	Agrupamento de Escolas Agualva Mira-Sintra	Escola Básica D. Domingos Jardo	2
					Escola Secundária Matias Aires	2
				Agrupamento de Escolas Alfredo da Silva	Escola Básica e Secundária Alfredo da Silva	2
				Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos	Escola Básica e Secundária Alto dos Moinhos	2
				Agrupamento de Escolas Aqua Alba	Escola Secundária Ferreira Dias	2
				Agrupamento de Escolas D. Carlos I	Escola Básica D. Carlos I	2
				Agrupamento de Escolas D. João II (Sintra)	Escola Básica e Secundária Rainha D. Leonor de Lencastre	2
					Escola Básica e Secundária Gama Barros	1
				Agrupamento de Escolas de Massamá	Escola Básica Professor Egas Moniz	1
					Escola Secundária Stuart Carvalhais	1
				Agrupamento de Escolas de Mem Martins	Escola Básica Maria Alberta Menéres	1
				Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas	Escola Básica e Secundária Padre Alberto Neto	1
				Agrupamento de Escolas do Algueirão	Escola Básica e Secundária Mestre Domingos Saraiva	1
				Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos	Escola Básica Escultor Francisco dos Santos	1
				Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro (Sintra)	Escola Básica Ferreira de Castro	1
				Agrupamento de Escolas Lapiás	Escola Básica e Secundária Dr. Rui Grácio	2
				Agrupamento de Escolas Leal da Câmara	Escola Básica Padre Alberto Neto	1

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
					Escola Secundária Leal da Câmara	1
				Agrupamento de Escolas Miguel Torga (Sintra)	Escola Básica D. Pedro IV (Sintra)	2
				Agrupamento de Escolas Monte da Lua	Escola Básica D. Fernando II	1
					Escola Básica de Colares	1
					Escola Secundária de Santa Maria	1
				Agrupamento de Escolas Visconde de Juromenha	Escola Básica Visconde de Juromenha	1
			Vila Franca de Xira	Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde	Escola Básica D. António de Ataíde	1
				Agrupamento de Escolas de Alhandra	Escola Básica Soeiro Pereira Gomes	2
				Agrupamento de Escolas do Bom Sucesso	Escola Básica do Bom Sucesso	1*
				Agrupamento de Escolas Pedro Jacques Magalhães	Escola Básica Pedro Jacques de Magalhães	1
				Agrupamento de Escolas Póvoa de Santa Iria	Escola Básica Aristides de Sousa Mendes	1
					Escola Básica e Secundária D. Martinho Vaz de Castelo Branco	1
				Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo Santos	Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos	1
Península de Setúbal DSRLVT	Setúbal	Península de Setúbal	Alcochete	Agrupamento de Escolas de Alcochete	Escola Básica El Rei D. Manuel I	2*
			Almada	Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade	Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade	2
				Agrupamento de Escolas António Gedeão	Escola Básica Comandante Conceição e Silva	2
					Escola Secundária António Gedeão	2
				Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté	Escola Básica Carlos Gargaté	2
				Agrupamento de Escolas da Caparica	Escola Básica da Costa da Caparica	2
					Escola Secundária de Monte da Caparica	2
				Agrupamento de escolas do Monte da Caparica	Escola Básica de Monte da Caparica	1
				Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio	Escola Básica de Vale Rosal	1
					Escola Secundária Daniel Sampaio	1
				Agrupamento de Escolas Elias Garcia	Escola Básica Elias Garcia	2
				Agrupamento de Escolas Emídio Navarro	Escola Básica D. António da Costa	1

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
					Escola Secundária Emídio Navarro (Almada)	1
				Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes	Escola Básica e Secundária Ruy Luís Gomes	1
				Agrupamento de Escolas Romeu Correia	Escola Básica de Alembrança	2
				Agrupamento de Escolas Santo António	Escola Básica e Secundária de Santo António	2
			Barreiro	Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita	Escola Básica Padre Abílio Mendes	2
				Agrupamento de Escolas dos Casquilhos	Escola Secundária dos Casquilhos	2
			Moita	Agrupamento de Escolas Fragata do Tejo	Escola Básica Fragata do Tejo	2
			Montijo	Agrupamento de Escolas de Montijo	Escola Básica D. Pedro Varela	2
				Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro[443]	Escola Básica de Pegões	1
				Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra	Escola Básica do Esteval	1
					Escola Secundária Poeta Joaquim Serra	1
			Palmela	Agrupamento de Escolas de Palmela	Escola Básica Hermenegildo Capelo	1
				Agrupamento de Escolas José Maria dos Santos	Escola Básica José Maria dos Santos	2
				Agrupamento de Escolas José Saramago	Escola Básica José Saramago	2
			Seixal	Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades	Escola Básica Carlos Ribeiro	1*
				Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços	Escola Básica de Vale de Milhaços	2
				Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro	Escola Básica Dr. António Augusto Louro	1
				Agrupamento de Escolas João de Barros	Escola Básica de Corroios	2 (ag)
					Escola Secundária João de Barros	2(ag)
				Agrupamento de Escolas Nun'Álvares	Escola Básica Nun'Álvares	1
				Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato	Escola Básica Pedro Eanes Lobato	1
				Agrupamento de Escolas Terras de Larus	Escola Básica da Cruz de Pau	1
			Sesimbra	Agrupamento de Escolas de Sampaio	Escola Básica do Castelo	1

[443] Polo do Conservatório de Artes do Montijo.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
					Escola Secundária de Sampaio	1
			Setúbal	Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage	Escola Básica Barbosa du Bocage	2
				Agrupamento de Escolas de Azeitão	Escola Básica de Azeitão	1
				Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama	Escola Básica de Aranguez	1
					Escola Secundária Sebastião da Gama	1
Alentejo DSRA	Beja	Alentejo Litoral	Odemira	Agrupamento de Escolas de Colos	Escola Básica Aviador Brito Paes	2
				Agrupamento de Escolas de Odemira	Escola Básica Damião de Odemira	1
		Baixo Alentejo	Beja	Agrupamento de Escolas n.° 1 de Beja	Escola Básica de Santa Maria	1
					Escola Básica de Santiago Maior	1
					Escola Secundária Diogo de Gouveia	1
				Agrupamento de Escolas n.° 2 de Beja	Escola Básica Mário Beirão	1
					Escola Secundária D. Manuel I	1
			Castro Verde	Agrupamento de Escolas de Castro Verde	Escola Básica Dr. António Francisco Colaço	1
					Escola Secundária de Castro Verde	1
			Moura	Agrupamento de Escolas de Moura	Escola Básica de Moura	1
					Escola Secundária de Moura	1
	Évora	Alentejo Central	Évora	Agrupamento de Escolas André de Gouveia	Escola Básica Conde de Vilalva	2
					Escola Secundária André de Gouveia	2
				Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira	Escola Básica André de Resende	2
					Escola Secundária Gabriel Pereira	2
				Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício	Escola Básica Manuel Ferreira Patrício	2
				Agrupamento de Escolas Severim de Faria	Escola Básica de Santa Clara (Évora)	2
					Escola Secundária Severim de Faria	2
			Reguengos de Monsaraz	Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	Escola Secundária Conde de Monsaraz	2
			Vila Viçosa	Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa	Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro	2

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
	Portalegre	Alto Alentejo	Elvas	Agrupamento de Escolas n.º 1 de Elvas	Escola Básica n.º 2 de Elvas	1
				Agrupamento de Escolas n.º 2 de Elvas	Escola Básica n.º 1 de Elvas	2
				Agrupamento de Escolas n.º 3 de Elvas	Escola Secundária D. Sancho II	2
			Fronteira	Agrupamento de Escolas de Fronteira	Escola Básica Frei Manuel Cardoso	2
			Gavião	Agrupamento de Escolas de Gavião	Escola Básica e Secundária de Gavião	1
			Ponte de Sor	Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor	Escola Secundária de Ponte de Sor	1
			Portalegre	Agrupamento de Escolas do Bonfim	Escola Básica Cristóvão Falcão	2
					Escola Secundária Mouzinho da Silveira	2
				Agrupamento de Escolas José Régio	Escola Básica José Régio (Portalegre)	2
			Sousel	Agrupamento de Escolas de Sousel	Escola Básica Padre Joaquim Maria Fernandes	2
	Setúbal	Alentejo Litoral	Santiago do Cacém	Agrupamento de Escolas de Santiago do Cacém	Escola Básica Frei André da Veiga	1
					Escola Secundária Manuel da Fonseca	2
			Sines	Agrupamento de Escolas de Sines	Escola Básica Vasco da Gama (Sines)	2
Algarve DSARAL	Faro	Algarve	Albufeira	Agrupamento de Escolas Albufeira Poente	Escola Básica D. Martim Fernandes	2
			Aljezur	Agrupamento de Escolas Professora Piedade Matoso	Escola Básica Professora Piedade Matoso	1
			Castro Marim	Agrupamento de Escolas de Castro Marim	Escola Básica de Castro Marim	1
			Faro	Agrupamento de Escolas de Montenegro	Escola Básica de Montenegro	2
				Agrupamento de Escolas João de Deus	Escola Básica Santo António (Faro)	2
				Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa	Escola Básica Dr. José de Jesus Neves Júnior	2
				Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira	Escola Básica Dr. Joaquim Rocha Peixoto Magalhães	2
					Escola Secundária Tomás Cabreira	2
			Lagos	Agrupamento de Escolas Gil Eanes	Escola Básica das Naus	2
					Escola Secundária Gil Eanes	2
				Agrupamento de Escolas Júlio Dantas	Escola Básica Tecnopolis de Lagos	1
					Escola Secundária Júlio Dantas	1

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
			Loulé	Agrupamento de Escolas D. Dinis (Loulé)	Escola Básica D. Dinis (Loulé)	1
				Agrupamento de Escolas de Almancil	Escola Básica Dr. António de Sousa Agostinho	2
				Agrupamento de Escolas Drª Laura Ayres	Escola Básica São Pedro do Mar	1
				Agrupamento de Escolas Engenheiro Duarte Pacheco	Escola Básica Eng. Duarte Pacheco	2
					Escola Básica Prof. Dr. Aníbal Cavaco Silva	2
				Agrupamento de Escolas Padre João Coelho Cabanita	Escola Básica Padre João Coelho Cabanita	2
			Monchique	Agrupamento de Escolas de Monchique	Escola Básica Manuel do Nascimento	1
			Olhão	Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria	Escola Básica Dr. Alberto Iria	2
				Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes	Escola Básica Dr. António João Eusébio	1
					Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes	1
				Agrupamento de Escolas João da Rosa	Escola Básica João da Rosa	1
				Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira	Escola Básica José Carlos da Maia	1
			Portimão	Agrupamento de Escolas de Bemposta[444]	Escola Básica D. João II	2
					Escola Básica José Sobral	2
				Agrupamento de Escolas Engenheiro Nuno Mergulhão	Escola Básica Eng. Nuno Mergulhão	2
				Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira	Escola Básica Jacinto Correia	1
				Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo	Escola Básica D. Martinho de Castelo Branco	1
					Escola Secundária Poeta António Aleixo	1
			São Brás de Alportel	Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas	Escola Básica Poeta Bernardo de Passos	1(ag)
			Silves	Agrupamento de Escolas Silves Sul	Escola Básica de Algoz	1
					Escola Básica Dr. António da Costa Contreiras	1
			Tavira	Agrupamento de Escolas D. Manuel I	Escola Básica D. Manuel I (Tavira)	1
				Agrupamento de Escolas Dr. Jorge Augusto Correia	Escola Básica D. Paio Peres Correia	2

[444] Articulam com a escola sede do agrupamento.

NUTS II E DSR	DISTRITO	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DO AGRUPAMENTO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
			Vila do Bispo	Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo	Escola Básica São Vicente	1
			Vila Real de Santo António	Agrupamento de Escolas D. José I	Escola Básica de Monte Gordo	1
					Escola Básica D. José I	1
				Agrupamento de Escolas de Vila Real de Santo António	Escola Secundária de Vila Real de Santo António	1

Anexo 47 Escolas não agrupadas que colaboraram com escolas especializadas de música para oferta do regime articulado de música no ano letivo 2022/2023[445]

NUTS II DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
Norte DSRN	Braga	Cávado	Esposende	Escola Secundária Henrique Medina	2
			Vila Verde	Escola Secundária de Vila Verde	1
	Porto	A.M. Porto	Matosinhos	Escola Secundária Augusto Gomes	2
				Escola Secundária da Boa Nova	1
				Escola Secundária João Gonçalves Zarco (Matosinhos)	1
			Paredes	Escola Secundária de Paredes	2
			Póvoa de Varzim	Escola Secundária Eça de Queirós (Póvoa do Varzim)	2
			Santo Tirso	Escola Básica da Ponte	2
			Vila do Conde	Escola Secundária José Régio (Vila do Conde)	2
			Vila Nova de Gaia	Escola Secundária Almeida Garrett (Gaia)	2
				Escola Secundária Arquitecto Oliveira Ferreira	1
				Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves	1
				Escola Secundária Inês de Castro (Vila Nova de Gaia)	2
		Tâmega e Sousa	Amarante	Escola Secundária de Amarante	2
			Felgueiras	Escola Secundária de Felgueiras	2
			Penafiel	Escola Secundária de Penafiel	1
	Vila Real	Douro	Vila Real	Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Vila Real)	2
	Viseu	Tâmega e Sousa	Cinfães	Escola Secundária Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende	1
Centro DSRC	Aveiro	Região de Aveiro	Águeda	Escola Secundária Adolfo Portela	2
	Castelo Branco	Beiras e Serra da Estrela	Covilhã	Escola Secundária Campos de Melo	1

[445] Na Tabela: DSR – Direção de Serviços Regionais; 1 – confirmado por pelo menos uma escola do ensino especializado de música (há escolas não agrupadas que colaboram com mais do que uma escola especializada), ou pela escola não agrupada do ensino geral; 2 – confirmado por pelo menos uma escola do ensino especializado de música e pela escola não agrupada do ensino geral; * - pelo menos uma das escolas confirmou a informação via contacto telefónico.

NUTS II DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Escola Secundária Quinta das Palmeiras (Covilhã)	2
	Coimbra	Região de Coimbra	Coimbra	Escola Básica e Secundária Quinta das Flores	2
			Figueira da Foz	Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho	2
	Viseu	Viseu Dão Lafões	Viseu	Escola Secundária de Emídio Navarro (Viseu)	2
Grande Lisboa DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Lisboa	Escola Secundária Camões	1
				Escola Secundária Marquês de Pombal	1
				Escola Secundária Pedro Nunes	1
				Escola Secundária Rainha Dona Amélia	2
			Loures	Escola Secundária de Camarate	1
			Mafra	Escola Secundária José Saramago	1
			Oeiras	Escola Secundária da Quinta do Marquês	2
Península de Setúbal DSRLVT	Setúbal	Península de Setúbal	Almada	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	2
			Montijo	Escola Secundária Jorge Peixinho	1
			Palmela	Escola Secundária de Palmela	2
				Escola Secundária do Pinhal Novo	1
			Seixal	Escola Secundária Dr. José Afonso (Seixal)	1*
				Escola Secundária Manuel Cargaleiro	1
			Setúbal	Escola Secundária du Bocage	2
Alentejo DSRA	Setúbal	Alentejo Litoral	Sines	Escola Secundária Poeta Al Berto	2
Algarve DSRAL	Faro	Algarve	Loulé	Escola Secundária de Loulé	2
R.A. Açores DREAE	Faial	R. A. Açores	Horta	Escola Secundária Manuel de Arriaga	2
	S. Miguel		Lagoa	Escola Básica Integrada da Lagoa	2
				Escola Secundária de Lagoa	2
			Ponta Delgada	Escola Básica Integrada Canto da Maia	2
				Escola Básica Integrada de Ginetes	2

NUTS II DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Escola Básica Integrada de Vila de Capelas	2
				Escola Básica Integrada dos Arrifes	2
				Escola Básica Integrada Roberto Ivens	2
				Escola Secundária Antero de Quental	1
				Escola Secundária Domingos Rebelo	2
			Ribeira Grande	Escola Básica Integrada da Maia	2
				Escola Básica Integrada da Ribeira Grande	2
				Escola Secundária da Ribeira Grande	1
	Terceira		Angra do Heroísmo	Escola Básica Integrada de Angra do Heroísmo	2
				Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond	2
				Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade	2
			Praia da Vitória	Escola Secundária Vitorino Nemésio	2
R.A. Madeira DRE	Madeira	R. A. Madeira	Calheta	Escola Básica e Secundária com Pré-escolar da Calheta[446]	2
			Câmara de Lobos	Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas	2
			Funchal	Escola Básica PE Bartolomeu Perestrelo	2
				Escola Básica Dr. Horácio Bento Gouveia	2
				Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	2
				Escola Secundária Gonçalves Zarco (R. A. Madeira)	2
			Machico	Escola Básica e Secundária de Machico	2
			Ponta do Sol	Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol	2
			Ribeira Brava	Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares	2
			Santa Cruz	Escola Básica do Caniço	2

[446] Polo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Engº Luiz Peter Clode.

NUTS II DSR	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Escola Básica Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior[447]	2

[447] Polo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Engº Luiz Peter Clode.

Anexo 48 Escolas privadas que colaboraram com escolas especializadas de música para oferta de regime articulado de música no ano letivo 2022/2023[448]

NUTS II	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
	Aveiro	A.M. Porto - Sul do Douro	Santa Maria da Feira	Colégio das Terras de Santa Maria	2
				Colégio de Lamas	2
			São João da Madeira	Centro de Educação Integral	1
	Braga	Ave	Guimarães	Colégio do Ave	1
			Vila Nova de Famalicão	Colégio Mundos de Vida	2
	Braga	Cávado	Barcelos	Colégio La Salle	2
			Braga	Colégio Teresiano	2
	Porto	A.M. Porto	Gondomar	Colégio Paulo VI	2
			Maia	Colégio Novo da Maia	2
			Matosinhos	Colégio Efanor	1
				Externato António Nobre	2
			Porto	Centro de Estudos Básicos e Secundários (Colégio CEBES)	2
				Colégio Alemão (do Porto)	2
				Colégio de Nossa Senhora da Paz	2
				Colégio de Nossa Senhora de Lourdes	1
				Colégio Júlio Dinis	2
				Colégio Luso Francês	1
				Colégio Nossa Senhora da Esperança	2
				Colégio Nossa Senhora do Rosário	1
				Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus	1
				Externato Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	2

[448] Na Tabela: DSR – Direção de Serviços Regionais; 1 – confirmado por pelo menos uma escola do ensino especializado de música (há escolas privadas que colaboram com mais do que uma escola especializada), ou pela escola privada; 2 – confirmado por pelo menos uma escola do ensino especializado de música e pela escola privada; * - pelo menos uma das escolas confirmou a informação via contacto telefónico.

NUTS II	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Externato Ribadouro	2
				Lycée Français Marius Latour	1
				Oporto British School - Instituto Cultural Britânico do Porto	1
				Salesianos do Porto - Colégio	1
			Póvoa de Varzim	Colégio de Amorim	2
			Santo Tirso	Instituto Nun'Álvres	2
			Trofa	Colégio da Trofa	2
			Vila do Conde	Colégio do Forte	1
			Vila Nova de Gaia	Colégio Adventista de Oliveira do Douro	2
				Colégio Cedros	1
				Colégio de Gaia - Escola Católica	2
				Colégio de Nossa Senhora da Bonança	2
				Colégio Heliântia	1
				Colégio Horizonte	1
				Colégio Internato Claret	2
		Tâmega e Sousa	Amarante	Colégio de S. Gonçalo de Amarante	2
				Externato de Vila Meã	2
	Viana do Castelo	Alto Minho	Viana do Castelo	Colégio do Minho[449]	2
Centro DSRC	Aveiro	Região de Aveiro	Águeda	Instituto Duarte Lemos	2
			Albergaria	Colégio de Albergaria	2
			Anadia	Colégio Nossa Senhora da Assunção	2
			Anadia	Salesianos de Mogofores	1
			Aveiro	Colégio D. José I	2
				Colégio Português	2
	Leiria	Oeste	Alcobaça	Externato Cooperativo da Benedita	2

[449] Polo da Academia de Música de Viana do Castelo. Este colégio também tem protocolos do regime articulado com outras escolas especializadas.

NUTS II	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
Oeste e Vale do Tejo DSRLVT			Caldas da Rainha	Colégio Frei Cristóvão	1
	Lisboa	Oeste	Arruda dos Vinhos	Externato João Alberto Faria	1
			Caldas da Rainha	Colégio Rainha D. Leonor	1
			Torres Vedras	Externato de Penafirme	2
	Santarém	Médio Tejo	Ourém	Centro de Estudos de Fátima	2
				Colégio de São Miguel de Fátima	2
				Colégio do Sagrado Coração de Maria (Fátima)	2
Grande Lisboa DSRLVT	Lisboa	Grande Lisboa	Amadora	Colégio de Alfragide	2
			Cascais	Associação Escola 31 de Janeiro	2
				Salesianos de Manique	1
				Salesianos do Estoril	2
			Lisboa	Centro Helen Keller	2
				Colégio do Bom Sucesso	1
				Colégio do Sagrado Coração de Maria (Lisboa)	1
				Colégio Manuel Bernardes	2
				Colégio Mira Rio	1
				Colégio Pedro Arrupe	1
				Colégio Saint Daniel Brottier	2
				Colégio São João de Brito	2
				Colégio São Tomás	2
				Colégio Valsassina	1
				Cooperativa A Torre	2
				Escola "Avé-Maria"	2
				Externato da Luz	2
				Externato de São José	2
				Externato Marcelino Champagnat	2
				Externato Marista de Lisboa	1

NUTS II	DISTRITO/ILHA	NUTS III	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	CONFIRMADO POR:
				Externato São Miguel Arcanjo	2
				Sociedade de Instrução e Beneficiência "A Voz do Operário" (Graça)	1
			Loures	Colégio Bartolomeu Dias	1
			Mafra	Colégio Miramar	1
				Colégio Santo André	1
			Sintra	Colégio A Quinta de Sintra	1
				Colégio de Stª Doroteia	1
				Colégio dos Plátanos	2
				Colégio Infanta D. Maria de Portugal - Prime School of Portugal	1
				Colégio São José do Ramalhão	2
			Vila Franca de Xira	Jardim do Monte	1
Península de Setúbal DSRLVT	Setúbal	Península de Setúbal	Alcochete	Colégio Penas Real	2
			Almada	Colégio Campo de Flores	2
				Externato Frei Luís de Sousa	2
			Barreiro	Brincadeiras ao Cubo	1
				Colégio Minerva	1
			Palmela	St. Peters's School	1
			Seixal	Colégio Atlântico	1
			Setúbal	Externato Rumo ao Sucesso	1
Alentejo DSRA	Beja	Alentejo Litoral	Elvas	Colégio Luso-Britânico	2
			Odemira	Colégio Nossa Senhora da Graça	2
R.A. Açores DREAE	S. Miguel	R. A. Açores	Ponta Delgada	Colégio do Castanheiro	2
	Terceira		Angra do Heroísmo	Colégio de Santa Clara	2

Anexo 49 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de ingresso no EAE de música – fases 2, 4 e 5 do estudo[450]

RAZÃO PRINCIPAL DE INGRESSO ...	CRUZAMENTO DE DADOS				
	FASE 2	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	...na atual escola de música	... no EAE de música enquanto alunos (no passado) **PASSADO**	...dos alunos dos participantes no EAE de música atualmente **PRESENTE**	...dos ex-alunos, ou dos educandos no EAE de música	...dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=1006	N=320	N=399		
RAZÕES INDIVIDUAIS	49,8%	62,8%	45,1%	x	x
Queria estudar música	16,5%	35,0%	13,5%	x	x
O: Queria continuar a estudar música	0,4%	0,9%	0,3%		
Queria aprender a tocar um instrumento	17,5%	9,7%	24,3%		x
O: Querem aprender a cantar			0,3%		
Já sabia que queria ser músico	5,2%	13,1%	2,5%		x
Queria ter uma boa formação	2,6%	3,4%	3,3%		
O: Tinha muitos tempos livres	0,1%				
A música divertia-me	7,5%	0,6%	1,0%		
O: Mudança de residência (estudos universitários)	0,1%				
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	34,3%	30,9%	21,3%	x	x
Influência de família	23,6%	24,7%	18,3%	x	x
Fui obrigado(a) pela família	7,0%	2,5%	1,8%		
O: Opção pela escola mais barata	0,1%				
Já tinha um instrumento em casa	1,4%	1,9%			
Influência de amigo(s)	2,1%	1,9%	1,3%		
Não especificou	0,1%				
RAZÕES ESCOLARES	7,0%	4,4%	20,8%	x	x
A escola era muito boa	2,7%	0,3%	1,5%	x	x
O: Queria estudar nesta escola					x
O: Queria mudar de escola/ Não gostava da outra escola para onde ia no 3° ciclo/"Não estava satisfeito com o meu conservatório antigo"	0,1%	0,3%			
A escola oferecia o curso	0,5%	0,9%			x
A escola oferecia o regime integrado	1,1%	0,6%	3,3%		x
A escola oferecia o regime articulado	0,6%	0,9%	13,5%		x
A escola oferecia o regime supletivo					
A minha escola tinha um acordo com a escola de música	0,4%	0,6%	1,8%		
O: Exigência da escola					x
Influência de professores	1,5%	0,6%			
O: Pertencer a uma turma melhor (melhores resultados, menos alunos, ou melhores horários)			0,8%		
O: "A outra escola fechou"	0,1%				
RAZÕES POLÍTICAS	0,8%	0,3%	12,3%	x	
Nesta escola podia estudar música de graça	0,4%	0,3%	12,3%		
A escola estava perto de casa	0,4%			x	
OUTRAS RAZÕES (NÃO ESPECIFICOU)	0,4%				

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

[450] Na Tabela: "O:" – outro: categorias emergentes. Ressalva-se que, nesta tabela, não foram incluídas as percentagens dos participantes que não responderam a esta pergunta, dos participantes que não tinham referido qual o nível de entrada no ensino de especializado, ou que não sabiam que regime de frequência tinham frequentado e também não foram incluídas as percentagens das respostas anuladas.

Anexo 50 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de permanência no EAE de música - fases 2, 4 e 5 do estudo[451]

RAZÃO PRINCIPAL DE PERMANÊNCIA ...	CRUZAMENTO DE DADOS				
	FASE 2	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	...na atual escola de música	... NO EAE de música enquanto alunos (no passado) PASSADO	...dos alunos dos participantes no EAE de música atualmente PRESENTE	...dos ex-alunos e dos educandos dos ex-encarregados de educação no EAE de música	.. ...dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=1006	MÉDIA[452] 1º C - N=78 2º C - N=224 3º C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1º C - N=188 2º C - N=276 3º C - N=298 E.SEC. - N=185		
RAZÕES INDIVIDUAIS	66,2%	84,4%	67,7%	x	x
Queria estudar música	15,9%	37,1%	23,0%	x	x
O: Queria continuar a estudar música	6,5%	0,6%	0,1%		
Queria aprender a tocar um instrumento		9,3%	20,4%		x
O: Gostam de tocar em conjunto					x
Já sabia que queria ser músico	13,3%	21,1%	7,1%		x
O: Estava indeciso em relação à futura profissão			0,1%	x	
O: Queria terminar o curso	1,4%				
Queria ter uma boa formação	6,5%	2,5%	7,2%		
O: Para usufruir dos benefícios de estudar música	0,5%	0,1%			
A música divertia-me	14,8%	5,8%	4,0%		
Tinha um bom desempenho	3,9%	5,3%	2,4%		
Sentia-me integrado(a)	3,3%	2,5%	3,4%	x	
O: Gostava da escola				x	x
Não especificou	0,2%				
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU AMIGOS	13,6%	12,4%	13,6%	x	x
Influência de família	5,6%	10,3%	11,1%	x	
Fui obrigado(a) pela família	5,1%	1,4%	1,0%	x	
Já tinha um instrumento em casa	0,4%	0,4%	0,4%		
Influência de amigo(s)	2,0%	0,3%	1,1%		x
O: Gosto dos meus colegas/da minha turma	0,5%				x
Não especificou	0,1%				
RAZÕES ESCOLARES	5,9%	2,0%	13,7%	x	x
A escola era muito boa	2,0%	0,5%	1,3%	x	x
A escola oferecia o curso	0,1%		0,3%		
A escola oferecia o regime integrado	0,7%	0,5%	2,4%		
A escola oferecia o regime articulado	0,3%	0,3%	7,0%		
A escola oferecia o regime supletivo	0,3%		0,3%		
A minha escola tinha um acordo com a escola de música	0,2%		0,5%		
Há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música		0,1%	0,4%		
O curso era exigente	0,4%	0,2%			
[O:] Gostava de algumas disciplinas	0,1%				
Influência de professores	0,2%	0,1%	0,7%		x
Gostava dos professores	1,5%	0,3%	0,9%		
Gostava do repertório que estudava na escola de música	0,1%				
RAZÕES POLÍTICAS	1,3%	1,1%	4,7%		
Nesta escola podia estudar música de graça	0,3%	0,4%	4,4%		
O: Não dava para desistir no final do 2º ciclo		0,1%			
A escola estava perto de casa	0,8%	0,3%	0,3%		

[451] Ressalva-se que, nesta tabela, não foram incluídas as percentagens dos participantes que não responderam, ou das respostas anuladas.

[452] Foi solicitado aos participantes para indicarem a taxa de abandono de cada um dos níveis. De seguida, foi calculada a taxa de abandono por ciclo, e por fim, foi realizada a média.

RAZÃO PRINCIPAL DE PERMANÊNCIA ...	CRUZAMENTO DE DADOS				
	FASE 2	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	...na atual escola de música	... NO EAE de música enquanto alunos (no passado) PASSADO	...dos alunos dos participantes no EAE de música atualmente PRESENTE	...dos ex-alunos e dos educandos dos ex-encarregados de educação no EAE de música	.. ...dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=1006	MÉDIA 452 1° C - N=78 2° C - N=224 3° C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1° C - N=188 2° C - N=276 3° C - N=298 E.SEC. - N=185		
Esta área ainda tinha algum emprego	0,1%	0,3%			
0: Tenho de frequentar a escola enquanto não tiver 18 anos	0,1%				
OUTRAS RAZÕES (NÃO ESPECIFICOU)					

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto

Anexo 51 Cruzamento dos dados relativos às razões principais de abandono escolar no EAE de música - fases 2, 3, 4 e 5 do estudo[453]

RAZÃO PRINCIPAL DE ABANDONO/RAZÃO PRINCIPAL QUE PODERIA LEVAR AO ABANDONO DO EAE DE MÚSICA	CRUZAMENTO DE DADOS						
	FASE 2		FASE 3	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	Razão principal pela qual alguns alunos pensaram em desistir do EAE de música em anos anteriores PASSADO	Razão principal pela qual alguns alunos queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos PRESENTE	Opinião dos diretores sobre as razões de abandono do EAE	Razão principal que levava ao abandono do EAE no tempo em que os participantes eram alunos PASSADO	Razão principal de abandono do EAE de música dos alunos dos participantes atualmente PRESENTE	Razões de abandono dos ex-alunos e dos educandos dos ex-encarregados de educação	Razões de abandono dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=431	N=183	N=63	MÉDIA 1º C - N=78 2º C - N=224 3º C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1º C - N=188 2º C - N=276 3º C - N=298 E.SEC. - N=185		
RAZÕES INDIVIDUAIS	60,3%	63,4%	77,8%	50,4%	64,7%	x	X
Não querem estudar música	7,4%	14,2%	7,9%		16,0%	x	X
Querem seguir outra área	7,4%	20,8%	12,7%		18,5%	x	x
O: Incerteza se era mesmo isto que queriam	0,2%		1,6%				x
Consideram que estudar música não é importante para a formação deles	0,7%	0,5%			4,6%		
O: Ingressam por motivos errados					x		
O: Veem a música como uma atividade extracurricular					x		
O: Vontade de fazer outras atividades	0,5%	0,5%					x
A música não os diverte	4,9%	2,2%			4,7%		
Não têm um bom desempenho	11,1%	6,0%	15,9%		12,7%	x	
O: Saturação na aprendizagem						x	
O: Grau de dificuldade elevado	1,9%	3,3%					
O: Dificuldade em conciliar os dois estudos	0,7%	1,1%	14,3%		0,1%	x	x
O: Falta de aproveitamento no ensino geral			6,3%				
O: Dificuldade em conciliar todas as atividades	0,7%		27,0%[454]		0,4%	x	
Não lhes agrada a vida que levam a frequentar este curso	10,2%	3,8%			5,8%		
O: Expectativas em relação ao ensino ministrado			4,8%				
Não se sentem integrados	4,6%	1,1%			0,6%		
O: Não gostam da escola		0,5%					

[453] Na coluna relativa à Fase 4 o "x" corresponde aos motivos que os participantes acrescentaram em "outras observações" (resposta aberta) no final do questionário. Ressalva-se que, nesta tabela, não foram incluídas as percentagens dos participantes que não responderam e das respostas anuladas.

[454] Corresponde a: Frequência de outras atividades (preferência por outras atividades, incompatibilidade e/ou sobrecarga horária)

RAZÃO PRINCIPAL DE ABANDONO/RAZÃO PRINCIPAL QUE PODERIA LEVAR AO ABANDONO DO EAE DE MÚSICA	CRUZAMENTO DE DADOS						
	FASE 2		FASE 3	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	Razão principal pela qual alguns alunos pensaram em desistir do EAE de música em anos anteriores PASSADO	Razão principal pela qual alguns alunos queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos PRESENTE	Opinião dos diretores sobre as razões de abandono do EAE	Razão principal que levava ao abandono do EAE no tempo em que os participantes eram alunos PASSADO	Razão principal de abandono do EAE de música dos alunos dos participantes atualmente PRESENTE	Razões de abandono dos ex-alunos e dos educandos dos ex-encarregados de educação	Razões de abandono dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=431	N=183	N=63	MÉDIA 1º C - N=78 2º C - N=224 3º C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1º C - N=188 2º C - N=276 3º C - N=298 E.SEC. - N=185		
O: Não gostam do instrumento	2,1%	3,3%				x	
Ficam muito nervosos antes das audições/concertos	3,9%	2,2%			0,9%	x	
O: Fatores psicológicos (sentir ansiedade/nervosismo, medo, não se sentir bem, sentir-se condicionado, falta de conforto, vergonha)	1,8%	1,1%			x		
O: Dificuldade na gestão de frustração/ sentir frustração	0,4%				0,1%	x	
O: Falta de responsabilidade ou compromisso/Falta de empenho			3,2%		x		
O: Falta de resiliência			3,2%		x		x
O: Falta de motivação	0,5%	0,5%	11,1%			x	
O: Falta de interesse			19,0%			x	
O. Cansaço	0,7%	2,2%					
O: Uso massivo dos dispositivos digitais					x		
O: Motivos pessoais					0,1%	x	
O: Por motivo de doença	0,5%						
O: Adolescência			1,6%				
INFLUÊNCIA DE FAMÍLIA OU DE AMIGOS	3,2%	2,7%	42,9%	15,0%	10,1%	x	x
Influência de família	0,2%				2,1%	x	x
São obrigados pela família	1,2%	1,1%			0,8%		
O: Problemas familiares			3,2%		x		
Os encarregados de educação não os apoiam/Falta de acompanhamento familiar	0,2%	0,5%	1,6%		3,5%		
O: Pouco interesse das famílias em acompanhar ativamente os alunos, pouco apoio familiar, falta de envolvimento					x		
O: Falta de compromisso das famílias					x		
O: Os encarregados de educação encaram o ensino especializado de música como um ATL					x		
O: A disciplina, perseverança e resiliência são pouco desenvolvidas nas famílias					x		
O: Dificuldade dos pais para levar os alunos à escola			6,3%				
O curso é caro /O: Fragilidade financeira			7,9%		1,8%	x	x
O: Falta de condições familiares que lhes permitam realizar um bom trabalho					x		
Não têm um instrumento em casa					0,2%		
Não têm espaço para estudar					0,3%		
Não têm silêncio em casa							
O: Mudança de residência/emigração			17,5%		0,4%		x
O: Mudança de estabelecimento de ensino			15,9%				x

RAZÃO PRINCIPAL DE ABANDONO/RAZÃO PRINCIPAL QUE PODERIA LEVAR AO ABANDONO DO EAE DE MÚSICA	CRUZAMENTO DE DADOS						
	FASE 2		FASE 3	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	Razão principal pela qual alguns alunos pensaram em desistir do EAE de música em anos anteriores PASSADO	Razão principal pela qual alguns alunos queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos PRESENTE	Opinião dos diretores sobre as razões de abandono do EAE	Razão principal que levava ao abandono do EAE no tempo em que os participantes eram alunos PASSADO	Razão principal de abandono do EAE de música dos alunos dos participantes atualmente PRESENTE	Razões de abandono dos ex-alunos e dos educandos dos ex-encarregados de educação	Razões de abandono dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=431	N=183	N=63	MÉDIA 1º C - N=78 2º C - N=224 3º C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1º C - N=188 2º C - N=276 3º C - N=298 E.SEC. - N=185		
O: Alteração do local de trabalho dos pais			1,6%				
Influência de amigo(s) para desistir	0,5%				0,8%	x	x
Não gostam dos colegas/O: Problemas com os colegas	0,4%				0,1%	x	x
O: Não querem mudar de turma/Mudança de turma	0,7%	1,1%	1,6%		x		
O: Covid							x
RAZÕES ESCOLARES	11,8%	10,9%	20,6%	5,2%	7,2%	x	x
O: Escolas aceitam alunos que não demostram capacidades para estudar ao nível artístico especializado					x		
A escola não era muito boa							
O: Há escolas melhores		0,5%					
A escola não oferece o curso de música que querem		0,5%					
A escola não oferece o regime integrado					0,2%		
A escola não oferece o regime articulado					0,3%		
A escola não oferece o regime supletivo							
O: Incompatibilidade de horário			14,3%				
Não há uma boa articulação entre os horários da escola geral e a de música		2,7%			1,1%		
O: Desadequação dos horários da escola	0,7%				x	x	
O: "Má qualidade das estruturas físicas (salas e instrumentos)/O: Falta de condições escolares	0,2%				0,2%		
O curso é pouco exigente							
O curso é muito exigente/O: Demasiada exigência/O: Exigência do programa	1,2%		9,5%		0,1%	x	x
O. Imposição de um programa (limitação)					x		
O: Programa não tem progressão pedagogicamente lógica					x		
O: Formalidade da aprendizagem						x	
[O:] Não gostam de algumas disciplinas	1,6%	3,8%			4,5%	x	x
O: Disciplinas teóricas inadequadas ao ensino atual					x		
O: Falta de ponte entre a Formação Musical e o Instrumento					x		
Influência de professor(es)	1,4%						
Não gostam dos professores	3,9%	2,7%			0,3%	x	
O: Empatia com o professor de instrumento/Distância entre professor/aluno			1,6%		x	x	
O: Atitudes dos professores	1,6%						
O: A "Direção não quer saber dos alunos"	0,2%						
O: Não gostam dos funcionários		0,5%					

RAZÃO PRINCIPAL DE ABANDONO/RAZÃO PRINCIPAL QUE PODERIA LEVAR AO ABANDONO DO EAE DE MÚSICA	CRUZAMENTO DE DADOS						
	FASE 2		FASE 3	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	Razão principal pela qual alguns alunos pensaram em desistir do EAE de música em anos anteriores PASSADO	Razão principal pela qual alguns alunos queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos PRESENTE	Opinião dos diretores sobre as razões de abandono do EAE	Razão principal que levava ao abandono do EAE no tempo em que os participantes eram alunos PASSADO	Razão principal de abandono do EAE de música dos alunos dos participantes atualmente PRESENTE	Razões de abandono dos ex-alunos e dos educandos dos ex-encarregados de educação	Razões de abandono dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=431	N=183	N=63	MÉDIA 1° C - N=78 2° C - N=224 3° C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1° C - N=188 2° C - N=276 3° C - N=298 E.SEC. - N=185		
O: Ambiente escolar						x	
O: Ambiente dos exames					x		
O: Utilização de metodologias antigas					x		
O: Práticas pedagógicas					x		
O: Repertório pouco adequado					x		
O: Repertório focado em música erudita					x		
Não gostam do repertório que estudam na escola de música	0,7%				0,5%	x	
O: Muitos trabalhos de casa					x		
O: Muitas audições, concertos, ensaios no regime articulado					x		
O: Falta de experiência musical em conjunto em alguns instrumentos					x		
O: Demora a publicar os resultados das provas de acesso	0,2%						
O: Ensino regular: falta de apoio, falta de adaptação à realidade do ensino especializado de música, falta de desenvolvimento da disciplina, perseverança, resiliência; deficiências do ensino musical genérico					x		x
RAZÕES POLÍTICAS	8,6%	7,7%	25,4%	2,0%	13,2%	x	x
O: Perda do sentido do ensino especializado de música					x		
O: O facto das disciplinas do regime articulado não contarem para efeitos de retenção					x		
[O:] Excesso de carga horária	2,3%	4,9%	14,3%		11,0%	x	x
O: Inadequação do currículo às expectativas			3,2%				
O: Frequência obrigatória de várias disciplinas no Curso Secundário					x		x
O: Pouca opção curricular para alunos que queiram fazer o Curso Secundário, mas que não queiram seguir música					x		
O: Poucas aulas de instrumento					x		
O: Falta de financiamento			3,2%		0,1%		
Não há vagas para estudar a área da música que querem	4,2%				0,7%		
O: Falta de vagas para a entrada no 2° ciclo					0,1%		
O: Limite de vagas para o regime articulado no Curso Secundário					x		
O: Não há vagas para estudar o instrumento que querem			6,3%		x		
O: Não ter sequência (a escola não ter a oferta dos níveis seguintes)			1,6%				
O: Exclusão por faltas			3,2%				
A escola de música fica longe de casa	1,4%	1,1%			0,7%		
Não há uma boa rede de transportes para a escola			1,6%				

RAZÃO PRINCIPAL DE ABANDONO/RAZÃO PRINCIPAL QUE PODERIA LEVAR AO ABANDONO DO EAE DE MÚSICA	CRUZAMENTO DE DADOS						
	FASE 2		FASE 3	FASE 4		FASE 5	FASE 6
	Razão principal pela qual alguns alunos pensaram em desistir do EAE de música em anos anteriores PASSADO	Razão principal pela qual alguns alunos queriam desistir no momento de aplicação dos inquéritos PRESENTE	Opinião dos diretores sobre as razões de abandono do EAE	Razão principal que levava ao abandono do EAE no tempo em que os participantes eram alunos PASSADO	Razão principal de abandono do EAE de música dos alunos dos participantes atualmente PRESENTE	Razões de abandono dos ex-alunos e dos educandos dos ex-encarregados de educação	Razões de abandono dos alunos do EAE da escola ou do agrupamento
	N=431	N=183	N=63	MÉDIA 1º C - N=78 2º C - N=224 3º C - N=281 E.SEC. - N=292	MÉDIA 1º C - N=188 2º C - N=276 3º C - N=298 E.SEC. - N=185		
Falta de valorização da música pela sociedade e pelos representantes					x		
0: Falta de emprego e oportunidades de futuro					x		
Acham que esta área não tem emprego	0,7%	1,6%			0,6%		
0: Poucas vagas no Ensino Superior					x		
OUTRAS RAZÕES	0,9%			0,2%			
0. Publicidade massiva a outros tipos de música, exceto o erudito, nos meios de comunicação social					x		
Não especificou	0,9%			0,2%			

Valor mais alto Segundo valor mais alto Terceiro valor mais alto