

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACTORES DE ABANDONO ESCOLAR  
NO ENSINO VOCACIONAL DA MÚSICA

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música, sob a  
orientação da Professora Doutora Graça Mota

RUI PAULO VASCONCELOS FERREIRA DE SOUSA

Porto  
2003

Dedicado à memória do meu pai.

## AGRADECIMENTOS

Na realização dum trabalho deste género são sempre muitas as pessoas a quem agradecer, sem as quais não seria possível a sua efectivação.

Assim, queria agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Graça Mota, por toda a ajuda concedida, pela colaboração, pelas ideias, pela cumplicidade. Ao Professor Doutor Pedro Lopes dos Santos, pelos inestimáveis préstimos na realização da parte estatística e do tratamento de dados, e igualmente pelas óptimas sugestões. À Lina, pela excelente assistência na revisão do texto.

Queria também agradecer a colaboração das três escolas envolvidas neste estudo, a Academia de Música de Viana do Castelo, a Academia de Música de S. J. da Madeira e a Escola de Música Óscar da Silva, de Matosinhos, nas pessoas dos seus directores e funcionários, que prontamente colocaram ao meu dispor todos os elementos solicitados.

À Susana, pela ajuda em tudo o que diz respeito à bibliografia de áreas específicas da Psicologia.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e me deram ânimo para que levasse esta nau a bom porto.

A todos aqueles que se prontificaram a tomar conta do meu filho, para que o pai pudesse *fazer a teje*.

Por último, *last but not least*, à Jó e ao Afonso: por entre risos, choros, berros e abraços, apesar de tudo, estiveram sempre ao meu lado, nos bons e nos maus momentos, permitindo que sobrevivêssemos.

## RESUMO

Este trabalho tem como objectivo determinar as causas do abandono escolar no ensino vocacional da música. Desenvolvemos, a partir da literatura revista, um modelo teórico interpretativo do abandono escolar no ensino vocacional da música que indica como principais factores dificuldades em conciliar o estudo da música com o ensino genérico e práticas escolares deficientes.

O presente estudo desenrolou-se em três escolas de música privadas das regiões Norte e Centro, com uma amostra constituída por 188 participantes que tinham desistido de estudar um instrumento musical. Os resultados apontaram para uma confirmação do modelo, com preponderância para os motivos relacionados com as dificuldades de conciliação do ensino genérico com o ensino da música. Os participantes que abandonaram por motivos relacionados com o ensino revelaram maior insucesso do que os restantes. Os alunos desistiram, em média, por volta dos 15 anos, estudaram, também em média, cerca de 5 anos e, na sua maioria, não ultrapassaram o 3º grau. A idade de início da aprendizagem não influenciou significativamente o nível alcançado, mas revelou uma associação estatística negativa com o tempo de estudo, isto é, aqueles que iniciaram o estudo do instrumento mais precocemente tendem a estudar durante mais tempo. É notória a influência do apoio dos professores na aprendizagem, quer em termos da persistência no estudo, quer em termos do nível alcançado.

## ABSTRACT

The aim of this study is to research the causes of dropout in the specialist music schools. An explanatory theoretical model was developed, based on the literature review. This model points out, as main factors, on the one hand, the problems in adjusting music learning with general education demands, and on the other hand, deficient school practices.

The present study took place in three private schools in the North and Middle regions of Portugal, with a sample of 188 participants that gave up studying a musical instrument. The results confirm the model, with a prevalence of reasons related with the difficulties in adjusting the general school with the music school. The participants that dropout because of factors related with the teaching process revealed more failure than the others. The students give up on average when they are 15 years old, they study for about 5 years, and the great majority did not go beyond the third grade. The beginning age for the learning of an instrument did not have significant influence on the level attained, but revealed a negative statistic association with the duration of study, which means that the ones that began to learn the instrument earlier tend to study longer. It is notorious the value of the teachers support in the learning process, in terms of perseverance and attained level.

## RÉSUMÉE

Le but de ce travail est de déterminer les causes de l'abandon scolaire dans l'enseignement vocationnel de la musique. Nous avons mis au point, à partir de la littérature lue, une théorie interprétative de l'abandon scolaire dans l'enseignement vocationnel de la musique montrant comme causes déterminantes, d'un côté, les difficultés à harmoniser l'enseignement de la musique et l'enseignement général et, de l'autre côté, les pratiques scolaires anti-pédagogiques.

Cette étude a été faite dans trois écoles de musique privées, de la région Nord et de la région Centre du Portugal, dont 188 anciens élèves qui avaient abandonné l'apprentissage d'un instrument musical ont accepté de répondre à un questionnaire. Après l'analyse des résultats nous confirmons la thèse initiale, à savoir : la difficulté d'intégrer les horaires et les exigences de l'enseignement général et les horaires et les exigences de l'enseignement de la musique est, en fait, la cause principale d'abandon. Nous concluons aussi que les élèves qui ont abandonné à cause du type d'enseignement ont révélé beaucoup plus d'insuccès que les autres. Les élèves ont abandonné l'école de musique, en moyenne, vers quinze ans et ils ont étudié, en moyenne, 5 ans n'ayant la plupart obtenu que le 3<sup>ème</sup> niveau. L'âge d'initiation de l'apprentissage n'a pas influencé le niveau obtenu, mais nous avons remarqué une association statistique négative avec la durée de l'étude, c'est-à-dire, ceux qui ont commencé plus tôt ont étudié pendant une période plus longue. Il faut souligner l'influence de l'appui des professeurs soit dans la persistance pendant l'apprentissage soit dans le niveau atteint.

# ÍNDICE

# ÍNDICE

## PRIMEIRA PARTE – ABANDONO ESCOLAR

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO I – ENSINO VOCACIONAL DA MÚSICA EM PORTUGAL</b>	6
<b>CAPÍTULO II – ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO GERAL</b>	24
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	24
<b>2. ABANDONO ESCOLAR</b>	25
<b>3. ESTUDOS SOBRE O ABANDONO ESCOLAR</b>	27
<b>4. CAUSAS DO ABANDONO ESCOLAR</b>	28
4.1. Factores escolares	31
4.2. Factores individuais	34
4.3. Contextos locais	36
<b>5. CONCLUSÃO</b>	39
<b>CAPÍTULO III – ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO DA MÚSICA</b>	41
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	41
<b>2. MOTIVAÇÃO</b>	43
2.1. Teorias de motivação	45
2.1.1. Eccles – teoria da expectativa vs. valores	45
2.1.2. Dweck – modelo de motivação de realização	49
2.1.3. Csikszentmihalyi – teoria do <i>flow</i>	55
2.1.4. Weiner – teoria das atribuições	60
<b>3. CAUSAS DO ABANDONO</b>	65
3.1. Causas endógenas	65
3.1.1. Falta de interesse/desmotivação	65
3.1.2. Percepção das capacidades musicais	68
3.2. Causas exógenas	69
3.2.1. Conflitos de horários	69

3.2.2. Pressões externas	71
3.2.2.1. Pares	71
3.2.2.2. Pais	71
3.2.2.3. Professores	72
3.3. Outras causas	75
3.4. Factores que podem predizer o abandono	76
3.5. Conclusão	77
<b>CAPÍTULO IV – MODELOS INTERPRETATIVOS DO ABANDONO ESCOLAR</b>	<b>79</b>
<b>1. FINN</b>	<b>80</b>
1.1. Modelo de auto-estima-frustração	80
1.2. Modelo de participação-identificação	82
1.2.1. Ciclo de afastamento	83
1.3. Comparação entre os modelos	85
<b>2. KAPLAN</b>	<b>86</b>
<b>3. MODELO TEÓRICO INTERPRETATIVO DO     ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO     VOCACIONAL DA MÚSICA</b>	<b>89</b>
<b>SEGUNDA PARTE - ESTUDO SOBRE AS CAUSAS DO ABANDONO DO ESTUDO DE UM INSTRUMENTO MUSICAL</b>	
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO E OBJECTIVOS DO ESTUDO</b>	<b>97</b>
<b>CAPÍTULO II - MÉTODO</b>	<b>107</b>
1. Participantes	107
2. Medidas e procedimento	109
<b>CAPÍTULO III - RESULTADOS</b>	<b>112</b>
1. Características psicométricas dos itens relativos às causas do abandono	112
1.1. Sensibilidade dos itens	113
1.2. Estrutura factorial e sub-escalas do questionário	115
2. Classificação tipológica dos participantes	120

2.1. Validade da classificação tipológica	124
3. Estudo das relações entre as variáveis	126
3.1. Idade no início e no fim e ano de escolaridade no fim da aprendizagem	127
3.2. Influências e objectivos no estudo do instrumento	130
3.3. Apoio	132
3.4. Satisfação	134
3.5. Reaprendizagem	139
3.6. Grau e anos de aprendizagem no estudo do instrumento	141
<b>CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO</b>	146
<b>CAPÍTULO V - CONCLUSÕES</b>	157
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	162
<b>ANEXOS</b>	175
ANEXO 1. Questionário	
ANEXO 2. Cartas de apresentação	
ANEXO 3. Grelha de avaliação do estatuto sócio-económico	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Organograma do ensino especializado da música	13
Quadro 2 – Distribuição dos alunos por regimes de frequência	15
Quadro 3 – Alunos inscritos no ensino vocacional da música, a nível nacional	98
Quadro 4 – Alunos inscritos no ensino geral, a nível nacional	100
Quadro 5 – Alunos inscritos nas escolas investigadas	101
Quadro 6 – Alunos inscritos nas escolas investigadas	103
Quadro 7 – Instrumentos estudados	109
Quadro 8 – Média, mediana, moda, desvio padrão, assimetria e curtose dos 15 itens	114
Quadro 9 – Componentes extraídas e percentagens da variância	116
Quadro 10 – Matriz das ponderações	117
Quadro 11 – Consistência interna	119
Quadro 12 – Variação, média, mediana, assimetria e curtose das escalas	119
Quadro 13 – Centróides de cada <i>cluster</i>	125
Quadro 14 – Classificação dos sujeitos pela DISCRIM	125
Quadro 15 – Médias totais e por grupos da idade no início e no fim da aprendizagem	127
Quadro 16 – Comparação entre os grupos do ano de escolaridade no fim da aprendizagem	130
Quadro 17 – Distribuição pelos grupos das médias da variável <i>apoio</i>	133
Quadro 18 – Distribuição pelos grupos das médias do <i>grau de satisfação</i>	137
Quadro 19 – Diferenças entre os grupos no <i>grau de satisfação</i>	137
Quadro 20 – Média total e dos grupos na escala <i>grau de satisfação com a escola</i>	138
Quadro 21 – Comparação entre os grupos no nível atingido	141
Quadro 22 – Média total e dos grupos dos anos de aprendizagem	143
Quadro 23 – Relações entre as variáveis <i>apoio dos professores de instrumento e grau de satisfação</i> e as variáveis <i>nível atingido e anos de aprendizagem</i>	145

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação Estado/Sociedade/Mercado	29
Figura 2 - Triangulação Contextos/Escola/Alunos	30
Figura 3 - Relações entre os universos escolar, familiar e social e o abandono escolar	30
Figura 4 - Modelo de motivação de realização de Dweck	53
Figura 5 - Teoria do <i>flow</i> de Csikszentmihalyi	57
Figura 6 - Teoria das atribuições de Weiner	62
Figura 7 - Modelo de auto-estima-frustração	81
Figura 8 - Modelo de participação-identificação de Finn	83
Figura 9 - Ciclo de afastamento	84
Figura 10 - Modelo de abandono escolar de Kaplan	89
Figura 11 - Modelo interpretativo do abandono no ensino vocacional da música	90
Figura 12 - Alunos inscritos no ensino vocacional da música	99
Figura 13 - Alunos inscritos no ensino geral	100
Figura 14 - Alunos inscritos no ensino geral e no ensino vocacional da música	100
Figura 15 - Alunos inscritos nas escolas investigadas	102
Figura 16 - Alunos inscritos nas escolas investigadas, por graus	103
Figura 17 - Perfis dos três grupos de sujeitos	123
Figura 18 - Distribuição dos participantes pela idade do abandono	128
Figura 19 - Níveis etários no fim da aprendizagem	129
Figura 20 - Distribuição dos participantes pelo ano de escolaridade no fim da aprendizagem	129
Figura 21 - Objectivos no início da aprendizagem	131
Figura 22 - Apoio de pais e professores de instrumento	132
Figura 23 - Grau de satisfação em relação à escola	136
Figura 24 - Percentagem de casos que terminaram o estudo até aos 12 anos, entre os 13 e os 16 e depois dos 16 em função de terem ou não continuado a tocar	140
Figura 25 - Percentagem de casos que estudaram até ao 3º, 4º e 5º e acima do 5º grau em função de terem ou não continuado a tocar	142
Figura 26 - Frequência de casos com menos de um ano e nove ou mais anos de estudo em função dos grupos de participantes	144

# **PRIMEIRA PARTE**

## **ABANDONO ESCOLAR**

## INTRODUÇÃO

A música dita clássica nunca usufruiu, em Portugal, da mesma importância que alcançou em outros países ocidentais. Isto é visível quer ao nível do reduzido número de orquestras ou agrupamentos de câmara existentes e do escasso número de concertos, quer na falta de destaque que lhe é dada, por exemplo, pelos meios de comunicação social. O mesmo se passa no campo educativo, em que o ensino da música é obrigatório apenas no segundo ciclo do ensino básico, não havendo uma tradição de ensino vocacional dentro do sistema do ensino genérico. O ensino especializado da música foi, pelo menos até há cerca de duas décadas, um subsistema de ensino, à margem do ensino geral, lutando geralmente com a falta de legislação ou, quando esta existia, com a sua desadequação. Além disso, uma considerável quantidade de músicos procurou, e procura ainda, completar a sua formação no estrangeiro, devido à pouca qualidade do ensino ministrado em comparação com outros países europeus ou os Estados Unidos.

Apesar deste panorama pouco animador, muita coisa tem, de facto, mudado nos últimos dez a quinze anos. Com a melhoria do nível sócio-económico da generalidade da população portuguesa e com uma maior democratização das possibilidades de acesso ao ensino, a música passou a fazer parte das escolhas dos pais como actividade de ocupação dos tempos livres, de enriquecimento cultural, intelectual e social e eventualmente mesmo como futura profissão. Desta forma, assistimos nos últimos anos a uma proliferação de escolas de música e do número de crianças e jovens interessados em aprender música.

O ensino vocacional e especializado da música estava, até há pouco tempo, praticamente confinado aos Conservatórios de Lisboa e Porto. No seguimento da

publicação do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Junho, que integra o ensino da música no sistema geral do ensino, foram criadas, pela primeira vez em Portugal, Escolas Superiores de Música pertencentes ao ensino superior politécnico, a que se juntaram, mais tarde, Universidades, mormente as de Aveiro e Évora. Estas instituições ministram os cursos de bacharelato, de licenciatura e também já o de mestrado, o que aconteceu também pela primeira vez, especialmente no que diz respeito ao ensino do instrumento.

Ao nível não superior, desde o início dos anos noventa que surgiram igualmente várias escolas profissionais de música que operaram uma verdadeira revolução no panorama do ensino vocacional da música, designadamente no campo instrumental, e cujas verdadeiras consequências ainda se encontram por avaliar. Da mesma forma, foram aparecendo por todo o país diversas escolas de música privadas (particulares ou cooperativas), que ascendem hoje a cerca de oitenta, apenas no Continente. Consideramos somente aquelas que dispõem de paralelismo pedagógico e que se encontram oficializadas, sendo financiadas pelo Estado ao abrigo de contratos de patrocínio estabelecidos com o ministério da Educação. O número de escolas que não se encontra nesta situação é da mesma forma elevado, não estando, no entanto, contabilizado. Todas elas oferecem às crianças e jovens, e por vezes também a adultos, a possibilidade de uma educação musical e instrumental especializada, orientada para a formação de futuros músicos profissionais.

A nossa experiência profissional, como professor de instrumento em várias Academias<sup>1</sup> de música, levou-nos à constatação de que, apesar do enorme acréscimo de

---

<sup>1</sup> Ao longo do nosso trabalho, iremos utilizar os termos Academia de música e escola de música indistintamente, quando nos quisermos referir aos estabelecimentos de ensino oficiais ou oficializados, públicos ou privados, com paralelismo pedagógico, tutelados pelo ministério da educação e pertencentes à rede de escolas do ensino vocacional de música.

afluência de crianças e jovens interessados em aprender música e tocar um instrumento musical, é muito escasso o número de alunos a concluir o curso de instrumento, sendo elevada a taxa de insucesso e de abandono. Verificamos a existência de uma discrepância entre as disponibilidades dos alunos para o estudo da música e a exigência dos professores e da própria escola, havendo uma enorme dificuldade de conciliação entre a aprendizagem musical e o ensino genérico. As Academias têm currículos, planos de estudo e programas oficiais, mas a generalidade dos alunos não os completa.

Assim, considerámos que seria importante investigar as causas que conduzem uma grande parte dos alunos a abandonar o estudo do instrumento antes de concluir o curso. Esta foi a principal razão da escolha deste tema para a nossa investigação, cujo principal objectivo é o de procurar os motivos para o abandono escolar no ensino vocacional da música.

Tendo em conta que este assunto não tem suscitado muito interesse por parte dos investigadores no domínio da música, particularmente em Portugal, não havendo desta forma um corpo teórico importante, tivemos de procurar nos estudos sobre o abandono escolar no ensino geral, bastante mais numerosos, a fundamentação teórica para o nosso trabalho. Consequentemente, partindo do modelo de auto-estima-frustração e dos modelos de Finn (1989) e de Kaplan, Peck & Kaplan (1997), construímos um modelo teórico que fosse capaz de explicar, por um lado, os motivos principais de abandono e, por outro lado, a cadeia de acontecimentos que, partindo do insucesso, conduz ao abandono.

Com a finalidade de verificarmos se o nosso modelo teórico interpretativo do abandono escolar no ensino vocacional da música poderia ser aplicado ao contexto das Academias de música, elaborámos um questionário, a ser administrado a antigos alunos

de instrumento em escolas de música que tinham desistido sem concluírem o respectivo curso. O estudo desenvolveu-se nas Academias de música de Viana do Castelo e de S. João da Madeira e na Escola de Música Óscar da Silva, em Matosinhos.

O nosso trabalho encontra-se dividido em duas partes. Enquanto a primeira trata da revisão da literatura e da fundamentação teórica, a segunda apresenta a investigação. No primeiro capítulo, traçamos uma breve história do ensino vocacional da música em Portugal, desde a criação do Conservatório de Música, em Lisboa, em 1835, até aos dias de hoje, de forma a contextualizarmos a actual situação do ensino vocacional da música e a evidenciarmos alguns dos seus problemas. O segundo capítulo é dedicado ao abandono escolar no ensino geral. Aí definimos abandono escolar, descrevemos diferentes artigos sobre este tema, com destaque para o de Benavente *et al.* (1994), que apresenta um quadro interpretativo do abandono escolar, e fazemos uma revisão da literatura, afirmando as principais causas do abandono. No terceiro capítulo, tratamos mais especificamente do abandono escolar no ensino da música, falando sobre a motivação na aprendizagem musical e apontando quatro das principais teorias da motivação que têm aplicação directa à música; por fim, expomos os motivos mais importantes no que concerne ao abandono no ensino da música, de acordo com a literatura. O quarto capítulo inclui os modelos teóricos interpretativos do abandono escolar de Finn e Kaplan, Peck & Kaplan, a que já aludimos, e o nosso modelo, relativo ao ensino vocacional da música. A segunda parte deste trabalho diz respeito ao estudo sobre as causas do abandono do estudo de um instrumento musical. No primeiro capítulo, enquadrámos a problemática em estudo e equacionamos os objectivos do trabalho. O segundo capítulo fala da metodologia utilizada, descrevendo os participantes, as medidas e o procedimento. No terceiro capítulo, apresentamos os

---

resultados, analisando as características psicométricas dos itens relativos às causas do abandono, a classificação tipológica dos participantes e as relações entre as diferentes variáveis. O quarto capítulo diz respeito à discussão dos resultados, enquanto no quinto capítulo retiramos as respectivas conclusões, apresentando sugestões para futuras investigações e medidas interventivas, no sentido da diminuição das taxas de abandono nas escolas de música do ensino especializado.

## **CAPÍTULO I - ENSINO VOCACIONAL DA MÚSICA EM PORTUGAL**

Para compreendermos melhor a organização e a forma como se processa o ensino vocacional da música em Portugal nos nossos dias, e para assim contextualizarmos a problemática em estudo e o seu interesse, vamos falar brevemente sobre a evolução deste subsistema de ensino, desde a criação do Conservatório Real até hoje, com especial ênfase naquilo que se passa actualmente.

Até à revolução liberal do início do século XIX, o ensino da música em Portugal estava praticamente circunscrito à Igreja, com raras excepções de algumas Universidades. Com o aparecimento do regime liberal, o Estado toma a seu cargo a implementação do ensino artístico público, adoptando simultaneamente uma função política e uma responsabilidade sobre a educação (Costa, 2001). Desta forma, um Decreto de 5 de Maio de 1835 institui o Conservatório de Música, que substituiu, na formação de músicos profissionais, o Seminário da Patriarcal, extinto em 1834. Tendo sido criado por Almeida Garrett, a parte instrutiva do Conservatório foi entregue ao compositor João Domingos Bomtempo. Algumas das características mais inovadoras foram, além de apontar para uma acção caritativa, o pretender ministrar uma formação laica a ambos os sexos. O Conservatório, “durante pelo menos 80 anos, foi o único lugar onde a música era ensinada de uma forma sistemática, tendo produzido alguns dos mais significativos músicos desse período” (Mota, 2001, p. 151).

Em 1836, através de um Decreto de 15 de Novembro, o Conservatório de Música é incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática, assumindo em 1841 a

designação de Conservatório Real de Lisboa, agrupando três escolas - a de declamação, a de música e a de dança - vindo posteriormente esta última a ser suprimida, em 1869.

Ao longo desta nossa resenha histórica sobre a evolução do ensino da música vocacional em Portugal, restringimo-nos a falar apenas no Conservatório de Lisboa, e nas reformas nele produzidas, devido ao facto de esta instituição ter sempre servido de base de referência para os modelos pedagógicos adoptados por todas as outras escolas de música desde então formadas, públicas ou privadas, como é o caso do Conservatório de Música do Porto, criado pela Câmara Municipal em 1917.

Os últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX irão ser palco de várias reformas, que vão principalmente alterar as estruturas do ensino da música. Assim, além da inclusão do canto coral no currículo dos primeiros anos da instrução primária em 1878, podemos destacar os Decretos de 6 de Dezembro de 1888 e de 20 de Março de 1890, que reformam o currículo da escola de música, com a referência, pela primeira vez, à duração em anos dos diferentes cursos e disciplinas ministrados. Em 1898, com os Decretos de 13 de Janeiro e de 28 de Julho, é modificada a estrutura do ensino da música em vigor no Conservatório Real de Lisboa, com a criação de cursos gerais e superiores para quase todos os instrumentos. No entanto, esta alteração pouco tempo durou, já que, através de um Decreto de 24 de Outubro de 1901, baseado num estudo apresentado pelo então director, Augusto Machado, são eliminados todos os cursos superiores de instrumento, com a excepção dos cursos de piano, violino e violoncelo.

Com a implantação da República em 1910, o nome do Conservatório é alterado mais uma vez, passando agora a chamar-se apenas Conservatório de Lisboa, designação essa que mudaria de novo em 1919 para Conservatório Nacional de Música.

É precisamente nesta altura, com a publicação dos Decretos n.º 5546, de 9 de Maio e n.º 6129, de 25 de Setembro, ambos de 1919, que se dá uma das principais reformas do Conservatório, levada a cabo por Viana da Motta e Luís de Freitas Branco, que preconizava um “ideal de educação artística visando a formação de músicos profissionais” (Gomes, 2000, p. 43). Entre as principais características desta reforma, podemos salientar as seguintes: em primeiro lugar, a modificação da forma antipedagógica como o solfejo, no dizer dos autores da reforma, era então ensinado; em segundo lugar, a divisão dos diferentes cursos de instrumento, canto e composição em três níveis - elementar, complementar e superior - aumentando a duração dos cursos de música vocal e de piano; em terceiro lugar, o estabelecimento do ensino individual, com meia hora de aula de instrumento por semana para cada aluno; em quarto lugar, a instituição do ensino da composição, da regência de orquestra, da instrumentação, da acústica e da estética musical; em quinto lugar, a possibilidade da abertura de cursos livres para todos as disciplinas; finalmente, em sexto lugar, o estabelecimento de subsídios e bolsas de estudo a alunos mais carenciados.

Após o golpe militar de 28 de Maio de 1926, que instituiu o regime ditatorial, dá-se a fusão entre o Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro, criando-se então o Conservatório Nacional, através do Decreto n.º 18461, de 14 de Junho de 1930. Esta nova reforma, determinada pelo Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930, à luz das ideias políticas que governavam então o país, com a justificação económica da necessidade do Estado poupar dinheiro, mas com a real intenção de impor um “forte controle ideológico da população” (Gomes, 2000, p.34), à semelhança do sucedido em todo o ensino, reduz a duração de alguns cursos e extingue, por exemplo, o grau de virtuosidade em piano, violino e violoncelo, e as disciplinas de

instrumentação e leitura de partituras, regência de orquestra e ciências musicais, criando cursos superiores monodisciplinares.

Entre outras medidas, salientam-se o fim, em alguns cursos, da diferenciação por graus, a restrição ao mínimo indispensável das disciplinas literárias auxiliares do ensino técnico, a extinção de vários postos de professores e, por fim, a resolução de determinar “a maior concentração das atenções e das capacidades do aluno no estudo do instrumento ou da especialidade artística a que se dedica” (Decreto n.º 18881: Preâmbulo).

Apesar da constituição de várias comissões encarregues de reformar o ensino da música em Portugal, e da criação de três projectos de reforma entre 1938 e 1971, nenhum deles foi aprovado pelo governo, o que, aliado ao facto do número de alunos do Conservatório Nacional ter diminuído drasticamente entre 1930 e 1950,

“(…) Demonstra claramente que a política seguida relativamente ao ensino artístico, pelo *estado novo*, é uma política de estrangulamento, ou mesmo de aniquilação deste ensino, não tendo existido nem vontade nem interesse político no seu real desenvolvimento” (Gomes, 2000, p. 39).

No início da década de setenta, com a morte de Salazar e o advento da chamada “Primavera Marcelista”, assiste-se a uma ampla discussão pública acerca da reforma geral do ensino em Portugal, que incluía o ensino artístico, e que ficou conhecida, no caso da música, como a Experiência Pedagógica de 1971. Apesar de nunca ter sido oficialmente aprovada, e de os seus planos de estudos apenas terem sido homologados já nos anos noventa, ainda hoje alguns dos programas em vigor em certas disciplinas são oriundos dessa reforma.

Esta experiência pedagógica era já uma tentativa de incluir o ensino artístico no sistema de ensino regular, ensaiando igualmente a introdução de uma formação psicopedagógica das artes. Com o funcionamento, no Conservatório Nacional, de uma secção da Escola Preparatória Francisco Arruda, visava-se a realização do ensino integrado da música e da dança. No novo plano de estudos então aplicado, o curso geral de instrumento tinha a duração de seis anos, seguidos de dois anos do curso complementar.

Apesar da sua denominação de experiência pedagógica, a reforma de 1971 continuou em vigor até muito depois da aprovação da reforma seguinte (1983), devido, por um lado, ao facto de as alterações políticas que se seguiram à revolução de 25 de Abril de 1974, que aconteceu pouco tempo depois daquela experiência, não terem exercido grande influência no estado das coisas em relação ao ensino vocacional da música e, por outro lado, devido à enorme resistência dos diversos agentes do ensino em aceitarem a reforma decretada em 1983, de que falaremos seguidamente.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Junho, o ensino vocacional da música é integrado pela primeira vez no esquema geral do ensino regular, quer seja básico, complementar ou superior, do qual tinha estado sempre afastado, constituindo até então um sistema de ensino à parte. Esta reforma introduz profundas alterações à formação ministrada nos conservatórios até 1983. Até esta data, competia a estas escolas toda a formação vocacional na área da música, através de um ensino vertical: os alunos desenvolviam no mesmo estabelecimento de ensino os seus estudos musicais desde o primeiro grau até à conclusão do curso superior, nos casos em que este existisse. Com esta reforma, que cria as escolas superiores de música de Lisboa e do Porto, inseridas no ensino superior politécnico, aos conservatórios passam a estar

reservados apenas os níveis básico e complementar, o que representou uma grave perda de prestígio para estas instituições e para os seus professores e contribuiu para a forte contestação que este decreto sofreu. Apesar desta polémica, um dos méritos que se podem atribuir à inclusão da formação vocacional da música no esquema geral do ensino poderá ser a democratização do seu acesso, fruto natural da recente conquista da democracia, o qual, na opinião de Gomes (2000), “só será efectivo na sua plenitude se houver uma plena integração destas formações ao nível da escolaridade obrigatória” (Gomes, 2000, p. 118).

Uma das características desta reforma era a de assumir uma opção vocacional por volta dos 9-10 anos de idade pois, para o legislador,

“(...) Nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais, que só vêm a realizar-se cerca dos 15 ou 16 anos de idade, na entrada do 10º ano de escolaridade” (Decreto-Lei n.º 310/83: Preâmbulo).

No entanto, isto nunca constituiu uma realidade generalizada neste ensino, devido, em parte, à falta de condições sócio-culturais na sociedade portuguesa para a sua viabilização (Gomes, 2000).

Os problemas estruturais que implicaram a integração das escolas do ensino especializado da música no sistema geral de ensino nunca foram inteiramente resolvidos, devido à falta de mecanismos legais por parte da administração (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998). Verificou-se que diversas disposições legais que o referido decreto impunha nunca foram postas em prática, quer pelas próprias escolas,

quer pela própria tutela, devido à ausência de regulamentação. Desde 1983 até hoje, vários foram os Decretos ou Portarias que o tentaram fazer, mas sempre sem grande sucesso. Como exemplo, podemos referir o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, que previa a publicação de regulamentação própria referente ao ensino especializado da música no prazo máximo de dois anos, o que, passados já mais de dez anos, ainda não aconteceu.

No **quadro 1** podemos observar a estrutura deste subsistema de ensino e a sua inserção no sistema educativo português. Como se pode ver, a organização curricular do ensino da música de nível não superior desenvolve-se numa sequência de dois ciclos: o básico, com a duração de cinco anos, e o complementar, com a duração de três anos. Tal como se pode ainda verificar no mesmo quadro, coexistem no sistema dois tipos de escolas de ensino especializado da música, onde podemos encontrar os cursos básicos e complementares, mas com diferentes modelos de formação: são as escolas vocacionais (públicas e particulares ou cooperativas) e as escolas profissionais (particulares). A formação adquirida em qualquer uma destas escolas permite o prosseguimento de estudos no ensino superior, quer politécnico quer universitário, ou a inserção no mercado de trabalho (DES, 1997). No entanto, apesar do Decreto n.º 310/83 preconizar o oposto, existe uma desarticulação entre o ensino secundário e o ensino superior, de forma que não é necessária a conclusão do ensino secundário, no que diz respeito à parte vocacional, para ingressar no ensino superior, o que permitiu, numa fase inicial, o acesso ao nível superior de alunos com baixa formação musical (Gomes, 2000).

Quadro 1 – Organograma do Ensino Especializado da Música.

<b>ENSINO REGULAR</b>	ENSINO SUPERIOR				Cursos Superiores: Universidades e Institutos Politécnicos		<b>ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO</b>
	ENSINO SECUNDÁRIO	3º CICLO	12º ano	8º grau	CURSO COMPLEMENTAR	CURSO PROFISSIONAL Nível III	
			11º ano	7º grau			
			10º ano	6º grau			
	ENSINO BÁSICO OBRIGATÓRIO	3º CICLO	9º ano	5º grau	CURSO BÁSICO	CURSO PROFISSIONAL Nível II	
			8º ano	4º grau			
			7º ano	3º grau			
		2º CICLO	6º ano	2º grau	CURSO BÁSICO		
			5º ano	1º grau			
		1º CICLO	4º ano		a)		
3º ano							
2º ano							
1º ano							

a) No 1º ciclo, o ensino integrado da música é ministrado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e na Academia de Música de Santa Cecília, em Lisboa. Fonte: DES (1997).

A legislação prevê, para as escolas vocacionais de música<sup>1</sup>, três regimes de frequência: o integrado, o articulado e o supletivo. No regime integrado, os alunos frequentam na mesma escola as disciplinas de formação geral e as de formação

<sup>1</sup> Quando falamos em escolas vocacionais do ensino da música, referimo-nos às escolas do ensino especializado de música, públicas, particulares ou cooperativas, não incluindo as escolas profissionais.

vocacional, que se constituem como um currículo próprio do ensino artístico. No regime articulado, os alunos têm o mesmo plano de estudos que no regime integrado, mas frequentam as disciplinas de formação geral numa escola do ensino regular e as disciplinas da componente vocacional numa escola de música. Finalmente, no regime supletivo, criado pelas dificuldades sentidas ao serem postas em prática as duas outras modalidades e para fazer face quer aos alunos que não pudessem, pela sua idade, frequentar os outros regimes, quer para poder abarcar as vocações tardias, os alunos frequentam os planos de estudos de uma escola vocacional por sua iniciativa e independentemente da formação geral que seguem, normalmente em horário pós-laboral, de forma a compatibilizar esta formação com outros estudos ou actividades profissionais.

Como nos mostra o **quadro 2**, a percentagem de alunos a frequentar o regime articulado é muito reduzida, com esse regime a ser ministrado em apenas duas escolas, uma pública e outra privada. Pelo contrário, a esmagadora maioria dos alunos frequentava, no ano lectivo de 1996/1997<sup>2</sup>, o regime supletivo (quase 90%) que, de regime de excepção na ideia do legislador, passou, na prática, a um processo corrente e generalizado. Frequentando os cursos de música por disciplina, a maior parte dos alunos do regime supletivo “não tem condições para poder realizar com sucesso e terminar, em tempo oportuno, esta formação vocacional” (DES, 1997, p. 24).

---

<sup>2</sup> O ano lectivo de 1996/1997 é, na altura em que escrevemos, o último de que existem dados oficiais do Ministério da Educação referentes ao ensino vocacional da música.

**Quadro 2** – Distribuição dos alunos por regimes de frequência nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo no ano lectivo de 1996/1997.

	<b>Regime Supletivo</b>	<b>Regime Integrado</b>	<b>Regime Articulado</b>	<b>Totais</b>
<b>Público</b>	2661	416	48	3125
<b>Particular e Cooperativo</b>	9419	128	1078	10625
<b>Totais</b>	12080 (87,9 %)	544 (4,0 %)	1126 (8,1 %)	13750

Fonte: ME-DES/DRE's

O currículo do curso básico, com a duração de cinco anos, prevê a frequência por parte dos alunos de três disciplinas: instrumento, com uma hora de aula individual por semana, que em muitas escolas se encontra dividida em duas aulas semanais de trinta minutos cada; formação musical, com a carga horária de duas aulas de uma hora cada por semana; classe de conjunto, com duas horas semanais, que tanto podem ser classes instrumentais, nomeadamente de instrumental Orff, como vocais, ou ambas em simultâneo.

O curso complementar, que tem a duração de três anos, como já vimos, além da continuação das mesmas disciplinas do curso básico, com pesos horários semelhantes, pressupõe ainda as disciplinas de Análise e Técnicas de Composição, Acústica, História da Música e Instrumento de Tecla, o que perfaz uma carga horária muito difícil de conciliar com a formação geral. Deste modo, são muito poucos os alunos a frequentarem o curso complementar (cerca de 14% no ano lectivo de 1996/1997), e ainda menos aqueles que conseguem completá-lo com sucesso.

No final do curso básico (quinto grau), os alunos estão sujeitos à realização de exames nas disciplinas de instrumento e formação musical. Para terminar o curso

complementar, está igualmente prevista a realização de exames a todas as disciplinas, com excepção das disciplinas de classe de conjunto e instrumento de tecla. Além disso, é já prática corrente, em quase todas as escolas vocacionais, a realização durante o ano lectivo de uma ou mais frequências ou testes, principalmente na disciplina de instrumento, com a presença de um júri, tendo estas um determinado peso na avaliação final, que varia de escola para escola.

Apesar de não fazer parte do organograma do ensino especializado da música (**quadro 1**), hoje em dia quase todas as escolas vocacionais de música oferecem também classes de iniciação, destinadas a alunos que se encontrem a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico ou o ensino pré-escolar. Salienta-se igualmente a consecução de várias experiências em curso com crianças a partir, pelo menos, dos dois anos de idade.

As escolas particulares e cooperativas, instituições privadas criadas por pessoas singulares ou colectivas, regem-se pelo Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, que estabelece o regime jurídico do ensino particular e cooperativo. Estas escolas seguem o modelo de formação das escolas públicas no que concerne a planos de estudos e programas. Encontram-se vinculadas a uma escola pública, de que dependem no que diz respeito a actos administrativos relacionados com matrículas e certificados, funcionando, na sua maior parte, em regime de paralelismo pedagógico (DES, 1997). Apesar do referido Decreto-Lei referir a autonomia pedagógica das escolas de música particulares e cooperativas, isso nunca foi aplicado.

No ano lectivo de 1996/1997 estavam em funcionamento 6 escolas vocacionais de música públicas e 60 privadas (Fonte: ME/DES, 1996/1997), o que atesta bem da importância que estes estabelecimentos de ensino têm tido na oferta do ensino da

música. Nestes números estão incluídas apenas as escolas que se encontram abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 553/80, ou seja, aquelas que se encontram oficializadas ou com paralelismo pedagógico. Além destas, existem ainda muitas outras escolas de música, não oficiais, muitas delas ligadas, por exemplo, a Bandas de música, Tunas ou ainda agregadas a lojas de instrumentos musicais. Há ainda a referir o caso de algumas escolas que, por proporem currículos e planos de estudos diferentes daqueles em vigor oficialmente, permanecem um pouco à margem da rede de escolas tuteladas pelo Ministério da Educação. Apesar de todas estas escolas oferecerem o ensino da música a uma larga franja da população, não dispomos de dados sobre a qualidade do seu ensino, não estando feita ainda qualquer avaliação nesse sentido.

O número destas escolas tem vindo a crescer de uma forma continuada e significativa, reflectindo o aumento da procura social deste ensino<sup>3</sup>. Uma das causas para este facto poderá ser o resultado da melhoria evidente na qualidade das aulas de música do ensino regular (Mota, 2001). Reconhecendo esse papel, o Estado tem apoiado as escolas que tutela através da celebração de contratos de patrocínio. O nosso estudo terá como base este tipo de escolas.

As escolas profissionais foram criadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro, alterado posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de Março. Apelando à iniciativa de diferentes promotores, à autonomia e a novos modelos curriculares e pedagógicos, as escolas profissionais procuraram dar resposta às necessidades detectadas por actores locais e regionais, nomeadamente “a inexistência de instrumentistas capazes de integrar em larga escala as orquestras portuguesas” (Mota,

---

<sup>3</sup> O número de escolas vocacionais de música privadas aumentou de 60 em 1996/1997 para 80 em 2002/2003 (Despacho n.º 26 993/2002, de 23 de Dezembro).

2000, p. 130). Inscrevem-se, enquanto modalidade especial de educação escolar, dentro de uma política que pretende a diversificação da oferta de formação, demarcando-se assim das formações existentes nas escolas vocacionais (DES, 1997). No ano lectivo de 1996/1997 estavam a funcionar nove escolas profissionais de música (Fonte: ME/DES, 1996/97), subsidiadas por fundos comunitários.

Apesar de não estar ainda feita a avaliação das escolas profissionais, nem haver estudos sobre o seu impacto, podemos dizer, passados mais de dez anos sobre a criação das primeiras escolas deste género, e fruto da nossa experiência pessoal, que as escolas profissionais de música vieram revolucionar por completo o panorama do ensino vocacional da música em Portugal. Para atestar esta afirmação, constatamos que a maior parte dos alunos que ingressam no ensino superior em cursos de instrumento, à excepção do de piano<sup>4</sup>, são provenientes de escolas profissionais. Através da criação de projectos válidos, muitos deles ligados às comunidades locais, conseguiram levar uma formação musical de qualidade a regiões onde anteriormente não existia praticamente nenhuma oferta desse tipo, concretizando assim uma efectiva formação vocacional no ensino da música.

As principais diferenças em relação às escolas vocacionais de música tradicionais prendem-se, em primeiro lugar, com a sua autonomia, o que lhes permite a elaboração de programas próprios. Em segundo lugar, o modelo de ensino modular, que possibilita a adaptação da aprendizagem ao ritmo próprio de cada aluno. Em terceiro lugar, a aposta na prática da música de conjunto, aspecto normalmente não muito desenvolvido nas Academias e Conservatórios, com a criação de várias classes de

---

<sup>4</sup> As escolas profissionais de música não ministram normalmente o curso de piano, cingindo-se aos cursos dos instrumentos da orquestra: cordas, sopros e, em algumas escolas, percussão.

música de câmara, de orquestras, muitas delas sinfônicas, que se têm revelado como autênticas orquestras regionais, servindo, em muitas zonas do país, como únicos pólos de divulgação musical. Em quarto lugar, um ensino muito mais intensivo do ponto de vista instrumental, com várias horas de aulas de instrumento por semana, além de aulas de estudo acompanhado do instrumento. Em quinto lugar, uma formação em contexto profissional, com a realização de inúmeros concertos e estágios. Em sexto lugar, a contratação de professores estrangeiros, muitos de reconhecida qualidade, vindos para Portugal expressamente para leccionarem nestas escolas, ou instrumentistas contratados em diferentes orquestras portuguesas, o que fez com que aumentasse a qualidade dos corpos docentes, pois muitos destes professores, com experiência em países com um desenvolvimento musical superior ao nosso, vieram constituir uma verdadeira mais-valia em relação ao panorama português. Em sétimo lugar, o alargamento do leque de opções em termos de instrumentos estudados, com uma aposta em todos os instrumentos da orquestra, inclusive a percussão. Finalmente, em oitavo lugar, a aplicação na prática de uma medida preconizada pelo referido Decreto-Lei n.º 310/83 para as escolas do ensino vocacional mas que, como vimos, nunca teve um efeito generalizado, que é a constituição de um verdadeiro ensino integrado, com os alunos a terem as disciplinas de formação geral e vocacional no mesmo estabelecimento de ensino, com um desenho curricular adaptado a este tipo de ensino.

Apesar destes importantes contributos para a formação musical portuguesa, nomeadamente ao nível instrumental, convém referir que os programas de estudos destas escolas seguem ainda estruturas de certo modo tradicionais, com “poucos ou nenhuns pontos de convergência interdisciplinar, e pouco espaço para a experimentação e para a promoção da criatividade e da invenção” (Mota, 2001, p. 157). O mesmo se

passará em relação às restantes escolas de música especializadas. Por outro lado, a fraca preparação dos alunos das escolas profissionais nas disciplinas de formação geral e o baixo grau de exigência nessas disciplinas poderá estar a contribuir para a formação de músicos com um elevado grau de proficiência técnica, mas com um reduzido nível de cultura e de formação geral.

Um outro ponto refere-se às idades em que os alunos ingressam nas escolas profissionais de música, o que se verifica por volta dos 12/13 anos, no caso do curso básico. Esta idade pode ser considerada como tardia, principalmente para os instrumentistas de cordas, se atendermos ao facto de a maior parte dos alunos iniciar a aprendizagem do instrumento nesta altura. Várias investigações realizadas com o objectivo de conhecer como se processaram as aprendizagens musicais de músicos profissionais, conduzidas através de entrevistas, concluíram que as idades médias com que esses músicos de sucesso iniciaram a aprendizagem do instrumento foram bastante inferiores ao nível etário referido em relação às escolas profissionais de música. 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 violinistas com carreiras internacionais; finalmente, Jorgensen (2001) indica a média de 11,3 anos no seu estudo. Apesar destas diferenças fundamentais em relação à idade do início da aprendizagem instrumental, convém no entanto analisá-las com alguma precaução, pois, além de, como já referimos, não haver ainda estudos sistemáticos para aferir o impacto destas escolas, por outro lado, será talvez ainda um pouco prematuro, devido ao pouco tempo

de funcionamento das escolas profissionais de música, concluir sobre a influência deste tipo de estabelecimentos de ensino.

De modo a podermos compreender melhor a forma como se processa o ensino nas escolas vocacionais de música, em que se incluem as que fazem parte do nosso estudo, vamos enunciar algumas das características que as distinguem do ensino regular. Assim, em primeiro lugar, o processo de ensino-aprendizagem é essencialmente individualizado, estando, como já referimos, centrado em torno da aprendizagem de um instrumento, exigindo um alargado e continuado período de estudo. Em segundo lugar, a aprendizagem constrói-se sempre numa dialéctica entre a aprendizagem formal na sala de aula e a apresentação pública do trabalho desenvolvido, em audições escolares ou concertos. Em terceiro lugar, os alunos podem iniciar esta formação vocacional com idades muito diversas e, ao mesmo tempo, frequentar o curso básico e o curso complementar (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998). Não é caso raro um aluno frequentar em simultâneo, por exemplo, a disciplina de instrumento no curso complementar e a de formação musical no curso básico, ou vice-versa. Além disso, é igualmente comum em várias escolas encontrarmos na mesma classe, por exemplo, de formação musical, em que as aulas são colectivas, lado a lado alunos de dez ou onze anos e alunos adultos, de vinte, trinta ou quarenta anos.

Ao longo do século XX, como se pôde notar no decorrer da nossa exposição sobre a evolução do ensino especializado da música em Portugal, este foi sendo construído à base de lógicas contraditórias, que têm origem, por um lado, na forma como a nossa sociedade tem enfrentado este género de ensino, no que diz respeito tanto a princípios orientadores, como a estratégias e modos de organização e, por outro lado,

nas características internas particulares do próprio subsistema de ensino (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998).

O modelo do ensino vocacional da música, que se baseia na formação de instrumentistas solistas, com raízes no século XIX e perspectivado numa única tipologia musical (a música clássica europeia ocidental, principalmente dos séculos XVIII e XIX), tem obstado a que se dêem as respostas convenientes “à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego” (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998, p. 7).

Um dos aspectos principais com que se debate este ensino é, reconhecidamente, o facto dos actuais currículos terem sido desenhados tendo em vista um tipo de *aluno ideal*, que pode ser sumariamente descrito como tendo iniciado os seus estudos vocacionais de música aos dez anos, ou mesmo antes, e granjeado, durante cinco anos, as competências musicais necessárias para ingressar num curso secundário. O que significa que o aluno, para continuar os seus estudos a nível secundário, terá de fazer uma opção vocacional da mesma forma que qualquer outro aluno o faz ao entrar no ensino secundário regular. No entanto, “os constrangimentos sócioprofissionais e sócio culturais fazem com que esta opção seja encarada como um grande risco no que respeita à sua futura inserção no mercado de trabalho” (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998, p. 53). Para os pais, este será logicamente um factor com um peso muito importante, levando-os a relegar para segundo plano a aprendizagem musical dos seus filhos quando estes entram no ensino secundário, o que pode em parte ajudar a explicar o estreitamento da referida pirâmide.

---

Atendendo às elevadas taxas de abandono e de insucesso que se têm verificado nos últimos anos nas escolas vocacionais de música, poderemos concluir que a organização escolar, pedagógica e curricular não tem sido capaz de fazer face às necessidades de formação de músicos profissionais e amadores (DES, 1997).

## CAPÍTULO II - ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO GERAL

### 1. Introdução

O problema do abandono escolar tem suscitado nas últimas décadas grande preocupação junto de governantes e da opinião pública em geral, sendo reconhecido como um problema simultaneamente social e institucional. No entanto, a comunidade científica portuguesa não lhe tem dado o devido realce, já que, em Portugal, são escassos os estudos empíricos sobre esta matéria. Isto deve-se, por um lado, à imprecisão dos dados estatísticos, que resulta, em parte, da falta de controle da fuga à matrícula inicial no ensino básico; por outro lado, à falta de interesse que a própria escola, até há bem pouco tempo, dedicava a este assunto e, ainda, à natural dificuldade em ter acesso aos sujeitos que tenham abandonado o sistema educativo.

A importância que esta questão desfruta na sociedade é-nos dada pela frequência com que é abordada pelos diferentes *media*, como os jornais, a rádio ou a televisão. Na verdade, taxas de abandono e de insucesso escolar elevadas constituem, em parte, um fracasso do sistema educativo e das políticas postas em prática pelos diferentes governos nesta área. Deste modo, podemos dizer que a problemática do abandono escolar constitui, hoje em dia, uma questão cujas causas e soluções fazem parte do domínio do senso comum. Qualquer pessoa tem ideias mais ou menos óbvias sobre os motivos e causas que conduzem ao abandono da escola sem que, no entanto, a existência de estudos empíricos permita a sua validação.

É de notar que as causas do abandono escolar que vamos agora abordar dizem respeito unicamente ao ensino geral, não havendo grande relação com as causas apresentadas para a desistência do ensino da música, que analisaremos no capítulo III.

Neste capítulo, iremos, primeiramente, falar sobre aquilo que se entende por abandono escolar; seguidamente, iremos descrever de forma sucinta os diferentes artigos sobre o abandono escolar e, por fim, fazer uma revisão da literatura, enunciando as principais causas apontadas para o abandono escolar no ensino geral.

## 2. Abandono escolar

De acordo com Benavente *et al.* (1994), poderemos definir abandono escolar 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. Em Portugal, a escolaridade obrigatória tem vindo a ser sucessivamente alargada: 4 anos em 1836, 6 anos em 1964 e 9 anos actualmente, o que se verifica desde 1986, falando-se já do alargamento para os 12 anos em toda a União Europeia. Apesar disso, as taxas de cumprimento desse ensino obrigatório continuam a ser baixas: em 1990, 70% dos alunos tinham completado o 2º ciclo e apenas 44% o 3º ciclo (Benavente *et al.*, 1994). Sendo ao mesmo tempo uma forma de exclusão e uma manifestação de desigualdades, a problemática do abandono escolar abrange diversas dimensões pessoais, sócio-culturais e institucionais, provocando um choque entre as experiências de vida dos jovens e o modelo organizacional, os saberes e a linguagem da escola.

Estudos sobre o abandono escolar como o de Benavente *et al.* (1994) falam de desigualdades de acesso ao sistema educativo e do seu efeito. Destas desigualdades

podem advir consequências graves para a sociedade no seu todo: por um lado, podem pôr em causa o papel da democratização geralmente atribuído à escola; por outro lado, podem levar a uma renúncia do estabelecimento da igualdade de oportunidades, “(...) reconhecendo e aceitando que a escola tem sobretudo uma função de coesão social, de integração dos jovens e de redistribuição das desigualdades” (Benavente *et al.*, 1994, p. 20); finalmente, pode conduzir a uma busca de novas formas, alternativas, de educação e de formação.

As políticas educativas que o estado encontra para combater este problema são normalmente de três tipos diferentes: em primeiro lugar, medidas financeiras, em segundo lugar, medidas centradas nas estruturas escolares e, em terceiro lugar, medidas pedagógicas de compensação dos *handicaps* sócio-culturais (Benavente *et al.*, 1994). Estas políticas esbarram muitas vezes em vários obstáculos, como sejam a falta de sanções previstas para os alunos e para as famílias dos alunos que não cumprem a escolaridade obrigatória, isto é, a falta de mecanismos oficiais que intervenham junto daqueles; a proliferação do trabalho infantil; um desequilíbrio nítido na distribuição da rede escolar, além das já referidas fugas não controláveis à matrícula inicial no ensino básico, o que ajuda sobremaneira a uma imprecisão dos dados estatísticos sobre o abandono escolar.

### 3. Estudos sobre o abandono escolar

Podemos dividir os estudos que tratam os problemas do abandono escolar em três correntes diferentes. Uma teve preponderância até final dos anos sessenta e punha a ênfase nas maiores ou menores capacidades dos alunos, na sua inteligência, nas suas aptidões naturais como causas para diferentes níveis de sucesso escolar. Desde finais dos anos sessenta, o abandono escolar pode ser explicado pela teoria do *handicap* sócio-cultural, de natureza sociológica, que se baseia na pertença social, na maior ou menor bagagem cultural de que os alunos dispõem à entrada na escola. A partir dos anos setenta, surge também uma corrente sócio-institucional, que põe o acento na própria escola, no seu papel activo na produção do insucesso tendente ao abandono (Almeida & Ramos, 1992).

Constatamos que vários dos artigos que abordam o abandono escolar tentam traçar uma espécie de perfil dos alunos que abandonam os estudos, encontrando diferenças significativas entre os alunos que não completaram a escolaridade obrigatória, abandonando a escola, e aqueles que concluíram os estudos. Em simultâneo, alguns dos autores que estudaram esta problemática preocuparam-se em investigar se seria possível encontrar alguns factores que pudessem predizer o abandono escolar, isto é, demonstrar estatisticamente que determinadas características de alguns jovens estudantes podem fazer com que eles se transformem em potenciais *dropouts*<sup>1</sup>. Da mesma forma, procuraram descobrir em que ano(s) de escolaridade essa previsão

---

<sup>1</sup> Utilizamos aqui a palavra *dropout* como sinónimo de abandono escolar. Quando nos referimos a determinado indivíduo, dizendo que é um *dropout*, significa que essa pessoa abandonou a escola antes de cumprir a escolaridade obrigatória. A partir de agora, e de acordo com as necessidades de construção da frase, utilizaremos indiscriminadamente os termos abandono escolar e *dropout*.

poderia ser feita com mais precisão, podendo contribuir, assim, para uma redução das taxas de abandono escolar, detectando atempadamente os alunos em risco.

#### 4. Causas do abandono escolar

De todos os estudos sobre o abandono escolar a que tivemos acesso resulta um aspecto comum, no que diz respeito às razões e aos motivos do abandono, que é o de ser uma combinação de causas múltiplas e simultâneas, de factores sociais, psicológicos, físicos e educacionais, de ser uma interacção de diversas e complexas variáveis, sendo, por isso, difícil determinar quais as mais significativas. De entre estas, podemos, no entanto, salientar causas relacionadas, por um lado, com a escola, por outro lado com o próprio indivíduo e, finalmente, razões de ordem familiar, económica, social e demográfica como os principais motivos apontados para o abandono escolar. O processo do abandono escolar, de se tornar um *dropout*, “é complexo porque o acto de rejeitar uma instituição tão fundamental para a sociedade como a escola deve ser também acompanhada pela crença de que a instituição tinha rejeitado a pessoa” (Wehlage & Rutter, 1986, p. 385).

Benavente *et al.* (1994) resumem no seu trabalho as diferentes razões existentes que justificam o abandono escolar, apresentando um quadro interpretativo assente em quatro vértices. Em primeiro lugar, temos diversas configurações que proporcionam o *dropout*, tais como as características das famílias, dos projectos escolares, o rendimento escolar, o absentismo, as necessidades pedagógicas e os sentimentos dos jovens, como a confiança, o interesse pela escola, o isolamento ou a auto-estima.

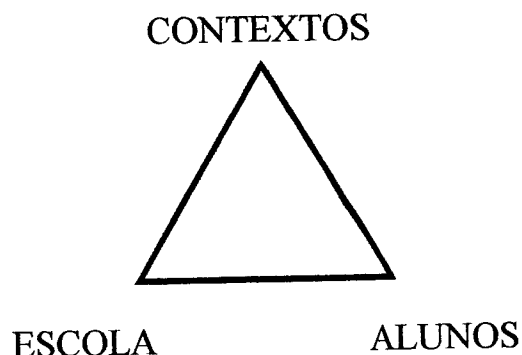
Em segundo lugar, aparece a existência de factores exógenos, como, por exemplo, o contexto económico, a classe social, as formas de cultura, entre outros, e de factores endógenos, tais como o número de alunos por turma e as expectativas dos professores.

Em terceiro lugar, os autores sugerem uma triangulação entre o estado, a sociedade e o mercado de trabalho ou, dito de outra forma, entre o sistema educativo por um lado, a família e a comunidade por outro e o tecido sócio-productivo no terceiro lado do triângulo, com a escola e a turma no centro.



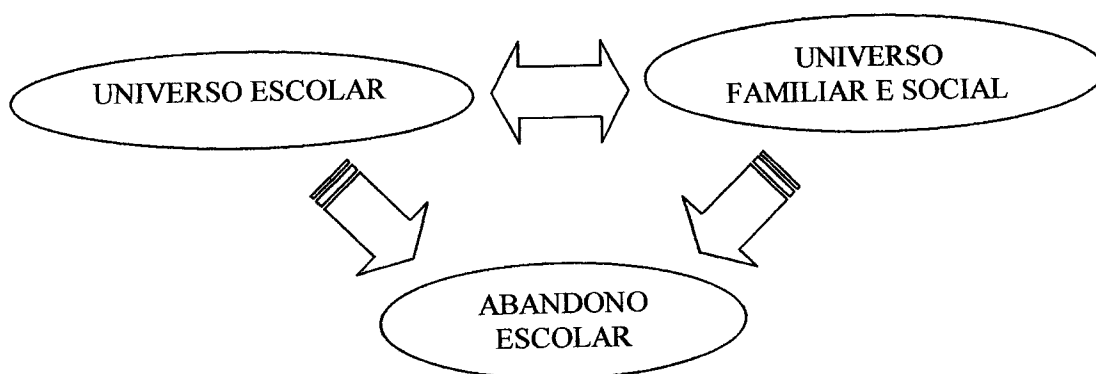
**Figura 1** – Triangulação Estado/Sociedade/Mercado (Benavente *et al.*, 1994).

Finalmente, em quarto lugar, aparece uma nova triangulação, desta vez entre os contextos locais, que compreendem factores económicos, sociais, culturais e familiares, a escola, com a sua organização, os seus conteúdos, as suas práticas e relações e os alunos.



**Figura 2** – Triangulação Contextos/Escola/Alunos (Benavente *et al.*, 1994).

Sintetizando de uma outra forma, a questão do abandono escolar durante a escolaridade obrigatória estabelece-se nas relações entre o universo escolar e o universo familiar e social, “com o modo como cada jovem, a partir do seu universo familiar e social, interpreta as suas experiências e constrói projectos de futuro, dentro dos constrangimentos que os contextos em que se movimenta lhe impõem” (Benavente *et al.*, 1994, p. 131).



**Figura 3** – Relações entre os universos escolar, familiar e social e o abandono escolar (Benavente *et al.*, 1994).

De acordo com Benavente *et al.* (1994), Bickel & Lange (1995) e McDill, Natriello & Pallas (1985), optámos por dividir essas causas em três grandes campos,

que por sua vez se subdividem. Assim, temos em primeiro lugar os factores relacionados com a **escola**, que dizem respeito à sua organização, aos seus conteúdos e às suas práticas. Em segundo lugar, iremos examinar as causas ligadas aos próprios alunos, os **factores individuais**, e, em terceiro lugar, os factores relacionados com o que chamamos, segundo Benavente *et al.* (1994), os **contextos locais**, em que incluímos os factores económicos, familiares, sociais e demográficos.

#### 4.1. Factores escolares

Um dos principais autores que investigaram e escreveram sobre o abandono escolar, sendo simultaneamente um dos mais citados, Rumberger (1987), num artigo em que examina as várias questões envolvidas na tentativa de uma melhor compreensão e resolução deste complexo problema, traça-nos um vasto retrato sobre o *dropout* e as suas causas, referindo-o como sendo “um problema educacional e social bastante sério”<sup>2</sup> (Rumberger, 1987, p. 101). Este autor salienta que as causas relacionadas com a escola são “um factor muito poderoso do abandono escolar” (Rumberger, 1987, p. 110).

Quanto ao primeiro grupo de factores, os relacionados com a escola, iremos dividi-lo em vários aspectos, sendo o mais importante aquele que diz respeito ao **insucesso escolar**, apontado repetidamente como a causa principal para o abandono escolar. A sua definição varia de país para país e conforme o sistema educativo, sendo que, em Portugal, quando falamos de insucesso escolar, estamos a falar de uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo, nomeadamente da “incapacidade que o

---

<sup>2</sup> Todas as citações de autores estrangeiros são traduzidas pelo autor.

aluno revela em atingir os objectivos globais para cada ciclo de estudos” (Guerreiro, 1998, p. 12). Para esta autora, o insucesso escolar parte de dois eixos distintos: um centrado na figura do sujeito e das suas capacidades e o outro no próprio sistema em si, tendo como indicadores as taxas de retenção, de abandono e de insucesso nos exames. Por seu lado, Almeida & Ramos (1992) distinguem os indicadores de insucesso escolar em internos e externos, especificando em relação a cada um deles. Quanto aos internos, referem a repetência, os resultados dos exames, o atraso escolar, o absentismo, o abandono escolar e o sentimento pessoal. Em relação aos indicadores externos, os autores falam na distribuição dos alunos pelos cursos, nas dificuldades de inserção na vida activa, no desemprego, no trabalho precoce, no analfabetismo e iletrismo e, finalmente, na delinquência e no uso ilícito de drogas.

Um baixo desempenho académico, concretizado em maus resultados académicos, isto é, más notas, poderá conduzir a reprovações, o que será uma das causas principais para o abandono escolar (Benavente *et al.*, 1994; Bickel & Lange, 1995; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom *et al.*, 1986; Finn, 1989; Gaustad, 1991; Hemmings, Jin & Low, 1996; Janosz *et al.*, 1997; Kaplan, Peck & Kaplan, 1997; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Naylor, 1987; Nelson, 1985; Rumberger, 1987; Schwartz, 1995; Tidwell, 1988; Wehlage & Rutter, 1986; Wells, 1989).

A **indisciplina** e o absentismo são outros dos principais factores relacionados com a escola, apontados por vários autores como causas para o abandono escolar. Em relação à indisciplina, os autores incluem mau comportamento e delinquência escolar, chegando até às suspensões ou mesmo expulsões (Bickel & Lange, 1995; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Gaustad, 1991; Janosz *et al.*, 1997; Kaplan Peck & Kaplan, 1997; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Naylor, 1987; Rumberger, 1987; Schwartz, 1995;

Tidwell, 1988; Wells, 1989). Quanto ao absentismo, pode significar, além da falta de assiduidade às aulas, o pouco envolvimento em actividades escolares ou extra-escolares (Benavente *et al.*, 1994; Bickel & Lange, 1995; Finn, 1989; Gaustad, 1991; Hemmings, Jin & Low, 1996; Janosz *et al.*, 1997; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Naylor, 1987; Rumberger, 1987; Tidwell, 1988; Walker *et al.*, 1998).

Os diferentes estudos apresentam ainda vários motivos para o abandono da escola que estão relacionados com as **atitudes** dos alunos em relação à própria escola. Assim, englobamos aqui o mau relacionamento com professores, colegas e outros membros da comunidade escolar e as atitudes negativas<sup>3</sup> em relação à escola. Estas atitudes podem ter como resultado uma falta de motivação para continuar a estudar, o assumir que não gostam da escola ou que a consideram uma perda de tempo ou ainda um sentimento de alienação, ou seja, um desinteresse ou insatisfação para com os valores representados pela escola ou pelo trabalho escolar e um sentimento de aborrecimento ou inadaptação (Benavente *et al.*, 1994; Bickel & Lange, 1995; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Hemmings, Jin & Low, 1996; Janosz *et al.*, 1997; McCaul *et al.*, 1992; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Naylor, 1987; Nelson, 1985; Rumberger, 1987; Schwartz, 1995; Tidwell, 1988).

Este sentimento de alienação traduz-se, segundo Tidwell (1988), num desenraizamento, numa desesperança em relação à escola, ao próprio lar, à comunidade, em suma, à sociedade em geral, provocado em parte pelo facto de “os jovens acreditarem que sofreram grandes injustiças por motivos raciais, linguísticos, culturais ou religiosos, entre outros” (Tidwell, 1988, p. 940).

---

<sup>3</sup> Tidwell refere que “muitos dos indivíduos que desistiram da escola têm, apesar disso, atitudes muito positivas acerca da educação e da importância da obtenção de diplomas escolares, embora possam ter atitudes negativas em relação à escola que frequentaram” (Tidwell, 1988, p. 952).

Finalmente, podemos ainda encontrar neste grupo de causas algumas que dizem respeito à **escola** propriamente dita, como sejam os problemas sociais (Walker *et al.*, 1998), as expectativas e falta de apoio dos professores e um número de alunos por turma demasiado elevado (Benavente *et al.*, 1994). A falta de resposta às necessidades e preocupações dos alunos, nomeadamente daqueles mais em risco de abandonarem a escola (Bickel & Lange, 1995), ofertas curriculares reduzidas por parte das escolas (McDill, Natriello & Pallas, 1985) e o facto de os alunos serem mais velhos do que a maior parte dos colegas, devido entre outras coisas a reprovações (Benavente *et al.*, 1994; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Gaustad, 1991) são outras causas apontadas para o *dropout*.

#### 4.2. Factores individuais

O segundo grupo de causas para o abandono precoce da escola diz respeito aos factores individuais, aos alunos. De entre estas causas podemos salientar as que concernem os problemas psicológicos, os comportamentos desviantes e a gravidez.

No que diz respeito ao que chamamos de **problemas psicológicos**, os autores por nós revistos referem diversos pontos que podemos englobar aqui, e que consideram como alguns dos traços característicos dos alunos que abandonam a escola antes de cumprirem a escolaridade obrigatória. Assim, temos uma baixa auto-estima (Ahrens, Evans & Barnett, 1996; Bickel & Lange, 1995; McCaul *et al.*, 1992; Rumberger, 1987), uma baixa auto-confiança e simultaneamente uma auto-percepção negativa (Janosz *et al.*, 1997), atitudes negativas (Rumberger, 1987), baixas aspirações em termos

educativos, profissionais e em relação ao seu futuro em geral (Bickel & Lange, 1995; Hemmings, Jin & Low, 1996; Rumberger, 1987), traços de personalidade próprios (Hemmings, Jin & Low, 1996), como é o caso de traços neuróticos (Janosz *et al.*, 1997), problemas emocionais vários (Nelson, 1985), como, por exemplo, a repressão emocional (Janosz *et al.*, 1997), uma certa dificuldade em moldar-se ao ambiente social que o rodeia (McCaul *et al.*, 1992; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Nelson, 1985), baixas competências sociais e comunicacionais (Tidwell, 1988), um sentimento de alienação em relação à sociedade e aos outros (Bickel & Lange, 1995; McCaul *et al.*, 1992; Tidwell, 1988) e um *locus de controle* externo como algumas das principais características psicológicas dos alunos que desistiram da escola. Este último ponto implica a tendência para os sujeitos acreditarem que não têm controle sobre as suas vidas, que a sorte e o acaso são importantes, parecendo haver sempre algo que os impede de ir mais além na vida (Bickel & Lange, 1995; Rumberger, 1987; Schwartz, 1995), ou seja, “sentirem que o destino está fora das suas mãos” (Janosz *et al.*, 1997, p. 753).

Quanto aos **comportamentos desviantes**, incluem-se aqui a delinquência, problemas com a lei, que podem conduzir à prisão, o consumo excessivo de drogas ou de álcool e ainda comportamentos que podem ser considerados como agressivos ou impulsivos (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Gaustad, 1991; Janosz *et al.*, 1997; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Schwartz, 1995; Tidwell, 1988; Walker *et al.*, 1998).

Em relação ao terceiro grupo de causas que incluímos nos factores individuais, quando falamos em **gravidez** estamos a referir-nos também à maternidade ou paternidade e ao casamento, ou planos futuros para tal, o que é mais frequente no sexo feminino. São vários os autores que referem este motivo como uma das principais

causas do abandono precoce da escola (Benavente *et al.*, 1994; Gaustad, 1991; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Rumberger, 1987; Schwartz, 1995; Tidwell, 1988; Walker *et al.*, 1998).

### 4.3. Contextos locais

No que diz respeito ao que chamamos de causas relacionadas com os contextos locais em que se inserem os indivíduos que desistiram de estudar, dividimo-las em três áreas, a saber: factores familiares e económicos, sociais e demográficos, sempre tendo em linha de conta a multidimensionalidade deste fenómeno e a interligação dos diferentes factores. Deste modo, causas como a gravidez ou o emprego, por exemplo, tanto podem ser consideradas factores familiares, como individuais ou económicos.

Quanto aos factores **familiares e económicos**, a pertença a famílias com um baixo estatuto sócio-económico tem sido apontada como uma das principais causas do abandono escolar (Benavente *et al.*, 1994; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Ekstrom *et al.*, 1986; Gaustad, 1991; Hemmings, Jin & Low, 1996; Janosz *et al.*, 1997; McCaul *et al.*, 1992; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Rumberger, 1987; Tidwell, 1988; Wehlage & Rutter, 1986).

Outra causa relacionada com os factores económicos é a necessidade de os alunos arranjam um emprego para poderem subsistir. Esta necessidade pode dever-se ao facto de o aluno ter de sustentar a família, ao facto de ter contraído responsabilidades familiares ou pode ainda ser uma escolha pessoal, havendo assim uma natural atracção pelo mercado de trabalho. Começando muitas vezes como um emprego a tempo parcial,

acaba frequentemente por se tornar uma ocupação a tempo inteiro, afastando os jovens cada vez mais da escola, devido eventualmente a problemas para conciliar o trabalho com a escola, conduzindo até ao abandono definitivo, com a opção pela inserção na vida profissional activa (Benavente *et al.*, 1994; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Naylor, 1987; Rumberger, 1987; Schwartz, 1995; Tidwell, 1988; Walker, 1998).

Um *background* familiar desvantajoso e intelectualmente desfavorecido (Benavente *et al.*, 1994; McDill, Natriello & Pallas, 1985), juntamente com um baixo nível educativo e profissional dos familiares mais directos (Bickel & Lange, 1995; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1987) são outras das características dos alunos que abandonam os estudos. O tipo de famílias das quais são oriundos os alunos pode também contribuir fortemente para o abandono escolar. Desta forma, são referidas na literatura como tipos de família mais propiciadoras do abandono as mono-parentais, isto é, em que os alunos vivem apenas com um dos progenitores, e as famílias numerosas (Bickel & Lange, 1995; Gaustad, 1991; Janosz *et al.*, 1997; McDill, Natriello & Pallas, 1985; Rumberger, 1987; Tidwell, 1988; Walker *et al.*, 1998). A morte de um familiar, o divórcio dos pais ou a separação do aluno da sua família, bem como histórias de abusos sofridos pelos alunos são também causas do abandono e características de alguns alunos que abandonam os estudos precocemente (Nelson, 1985). Outro elemento importante relacionado com as famílias é o facto de haver um passado de irmãos e/ou irmãs que tenham igualmente abandonado a escola (Hemmings, Jin & Low, 1996; Janosz *et al.*, 1997; Nelson, 1985).

Benavente *et al.* (1994) referem também como causa do *dropout* a interferência do processo de escolarização nas rotinas e estratégias familiares, aliada à possível consideração por parte da família de que um determinado nível de instrução, mesmo

que inferior à escolaridade obrigatória, possa ser considerado como suficiente para as baixas expectativas familiares (Bickel & Lange, 1995; Finn, 1989; Janosz *et al.*, 1997). A falta de apoio em casa por parte das famílias, principalmente dos pais, em relação aos estudos e à educação dos filhos é apontado igualmente como uma das características das famílias de onde provêm os indivíduos que desistem de estudar (Benavente *et al.*, 1994; Finn, 1989; Hemmings, Jin & Low, 1996; Naylor, 1987).

Numa investigação longitudinal efectuada com o propósito de aferir o peso de alguns factores preditivos do abandono escolar, Janosz *et al.* (1997) estudaram a influência no *dropout* do que os autores chamam de *processos familiares*, tendo os resultados mostrado que os *dropouts* são frequentemente oriundos de famílias que se caracterizam por uma falta de supervisão em relação às actividades dos filhos e por um estilo parental permissivo.

Nos factores **sociais** incluímos aqueles que se relacionam com os grupos de pares a que os sujeitos pertencem. Assim, o facto de os jovens pertencerem a grupos de pares numerosos, como os bandos ou *gangs*, com comportamentos desviantes normalmente associados à delinquência, ou cujos pares sejam igualmente *dropouts* aumenta as possibilidades de estes indivíduos também virem futuramente a abandonar a escola (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1987; Schwartz, 1995; Tidwell, 1988).

Finalmente, nos aspectos **demográficos**, temos causas relacionados com o género, com a localização geográfica e com o facto de os sujeitos pertencerem a minorias de vária ordem como factores propiciadores do *dropout*.

Vários autores, como Cairns, Cairns & Neckerman, (1989), Hemmings, Jin & Low (1996), Janosz *et al.* (1997), McCaul *et al.* (1992), Naylor (1987) e Rumberger

(1987), concluíram nos seus estudos que os indivíduos do sexo masculino têm tendência para abandonarem mais cedo a escola do que os do sexo feminino. A área de residência dos indivíduos pode também ser um motivo diferenciador para as taxas de *dropout*, com uma maior incidência nos grandes aglomerados populacionais, nas regiões urbanas densamente povoadas, nas cidades e principalmente nos seus subúrbios por oposição aos meios mais rurais (Bickel & Lange, 1995; Gaustad, 1991; McCaul *et al.*, 1992; Naylor, 1987; Tidwell, 1988).

Por último, a pertença dos alunos a minorias raciais, étnicas e/ou linguísticas faz aumentar a probabilidade de estes sujeitos desistirem da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória (Bickel & Lange, 1995; Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Gaustad, 1991; Janosz *et al.* 1997; McCaul *et al.*, 1992; Naylor, 1987; Rumberger, 1987).

## 5. Conclusão

A decisão de um estudante abandonar a escola é frequentemente, como vimos, o resultado final de uma longa série de experiências escolares negativas, como o fracasso académico, reprovações ou frequentes suspensões (Wells, 1989). A retirada da escola é a resposta a um falhanço em relação aos objectivos de vida colocados, o que é experimentado primeiramente nos contextos académicos, sociais e escolares (McDill, Natriello & Pallas, 1985). Os estudantes em risco de abandonarem a escola apresentam-se diante de “elos de uma longa cadeia de problemas interligados” (McDill, Natriello & Pallas, p. 427). Este aspecto será apresentado mais detalhadamente e mais

desenvolvidamente no próximo capítulo, em que nos debruçaremos sobre o abandono escolar no ensino da música.

Como podemos constatar deste rol de motivos conducentes ao abandono escolar, trata-se, como já foi referido, de uma complexa teia de motivos, todos eles relacionados entre si e dificilmente separáveis, apesar da nossa sistematização. Como diz Rumberger,

“(…) Embora estas razões apontadas sugiram que os alunos que desistem o façam por variados motivos, não revelam os factores causais que conduzem ao abandono escolar. Muitas razões, tais como o trabalho, a gravidez ou as actividades e comportamentos desviantes, por exemplo, devem ser considerados mais como sintomas de problemas existentes do que causas para o *dropout*” (Rumberger, 1987, p. 109).

Não podemos dizer com certeza o que sucedeu primeiro, se a desistência e depois o arranjar de um emprego, por exemplo, se o contrário. Da mesma maneira, Finn diz que “embora o grande número de factores usualmente apresentados possa estar correlacionado com o *dropout*, isto não significa que estes factores sejam a causa da desistência dos indivíduos” (Finn, 1989, p. 118). Cairns, Cairns & Neckerman (1989) realçam igualmente o facto de os motivos apresentados para o abandono escolar poderem ser tanto causas como sintomas, “não podendo todas as falhas e lacunas que os jovens que não concluíram os estudos possam evidenciar perante a comunidade serem atribuídas a um simples facto, como seja o de terem abandonado a escola” (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989, p. 1451).

## CAPÍTULO III - ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO DA MÚSICA

### 1. Introdução

Apesar de não haver um grande número de investigações no domínio do abandono escolar, especificamente relacionadas com a música, desde pelo menos os anos cinquenta que o *dropout* no ensino da música, e mais especificamente no ensino instrumental, tem sido um problema frequentemente estudado por diferentes autores, principalmente nos Estados Unidos. Em Portugal, as pesquisas sobre este tema são ainda praticamente inexistentes o que, aliado à escassez de dados oficiais, vem aumentar as dificuldades de quem queira investigar o abandono do estudo de um instrumento musical.

Em relação ao que foi dito anteriormente sobre as causas do abandono no ensino em geral, apesar das diferenças óbvias que se podem estabelecer entre estes dois campos, podemos, contudo, encontrar alguns pontos em comum. Assim, um factor que se reveste de enorme importância, tanto no ensino em geral como no ensino da música, é o insucesso escolar, que será um das causas imediatas mais importantes do abandono. Além disso, a triangulação<sup>1</sup> referida por Benavente *et al.* (1994) entre os contextos locais, a escola e os alunos pode sintetizar de uma certa forma alguns traços comuns ao abandono nestes dois tipos de ensino, o geral e o da música. No entanto, pensamos que uma das causas mais importantes para o abandono no ensino geral, os factores económicos, não terá um peso tão elevado no ensino da música, pelo menos no que diz

---

<sup>1</sup> Ver página 30.

respeito ao contexto próprio das Academias de música privadas, que fazem parte do nosso estudo. O próprio facto de os alunos terem de pagar os estudos de música e de o valor dessas propinas ser habitualmente bastante elevado, já poderá contribuir para haver uma certa selecção no que diz respeito ao estatuto sócio-económico dos alunos que as frequentam.

A atestar a complexidade deste assunto está a enorme variedade de motivos que são apontados na literatura, sempre com evidentes relações entre eles. Podemos, no entanto, encontrar dois tipos principais de razões para os alunos desistirem de estudar música e que atravessam praticamente todos os estudos existentes (Hartley, 1996; Kourajian, 1982; Rawlins, 1979; Solly, 1986). Um desses motivos será mais exógeno, como sejam os conflitos de horários e as pressões exercidas por pares, pais ou professores, e um outro grupo de motivos mais endógeno, como sejam a falta de interesse associada à falta de motivação dos alunos que desistem e ainda a percepção das capacidades musicais por parte dos alunos.

Neste capítulo iremos falar sobre a motivação na aprendizagem musical e referir quatro das principais teorias da motivação que se podem aplicar mais directamente a esta, de forma a podermos compreender melhor a possível influência deste factor no abandono do estudo de um instrumento. Por fim, vamos expor as principais causas do abandono do estudo de um instrumento musical.

## 2. Motivação

A motivação desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na *performance* musicais. É geralmente aceite a percentagem de 20% como a proporção representativa da motivação no que diz respeito ao desempenho na escola em geral, sendo que os restantes 80% dizem respeito a outras variáveis, tais como a inteligência, a aptidão, o estatuto sócio-económico, etc. (Asmus, 1993). Quanto à música, esta percentagem poderá ser ainda maior, com alguns estudos a indicarem a percentagem de 38% como aquela a ser atribuída à motivação em termos de desempenho musical na aprendizagem (Hedden, 1982). Podemos deste modo constatar que a aprendizagem da música não poderá acontecer sem a existência de motivação, pois esta é a força condutora por detrás de um comportamento que pode levar um aluno a participar em actividades de aprendizagem musical e a adquirir os conhecimentos e competências que constituem o seu núcleo fundamental (Asmus, 1993).

É a motivação que pode definir porque é que um indivíduo se comporta de uma determinada forma, o que é que dá início a esse comportamento e qual a intensidade ou o grau de persistência desse comportamento (Dweck & Elliot, 1983).

A motivação pode ser definida, a partir da perspectiva que emana do paradigma sócio-cognitivo, como

“(…) Um processo de tomada de decisão que pode envolver interpretações cognitivas de eventos passados, de uma tarefa próxima ou das próprias cognições (metacognição). A iniciação, direcção, intensidade e persistência da motivação é determinada, assim, pelo conteúdo do pensamento e/ou pelo processo cognitivo” (Austin & Vispoel, 1992, p. 2).

Os factores motivacionais exercem uma profunda influência no desempenho intelectual das crianças e na realização de tarefas, incluindo as musicais (Dweck & Elliott, 1983), afectando, em primeiro lugar, a maneira como podem empregar as suas capacidades e conhecimentos, em segundo lugar, a forma como adquirem novas capacidades e conhecimentos e, em terceiro lugar, a maneira como transferem essas capacidades e conhecimentos para novas situações (Dweck, 1986).

Podemos distinguir entre duas formas principais de motivação, a intrínseca e a extrínseca. Quanto à primeira, ela tem origem no interior do sujeito, sendo a sua base a energia dentro do organismo. O aluno toma decisões internas quanto à quantidade de esforço que deve ser posto em cada situação de aprendizagem. Este tipo de motivação é cognitiva por natureza, assumindo que o aluno avalia o esforço interno à luz da situação externa (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989). Os comportamentos intrinsecamente motivados são originados pela própria vontade, tendo, assim, efeitos mais positivos no desempenho do que a motivação extrínseca. A investigação sugere que os alunos intrinsecamente motivados tendem a persistir na realização de tarefas quando os motivadores externos não estão acessíveis e desenvolvem auto-imagens reforçadas a partir do desempenho nessas tarefas (Asmus, 1993; Dweck & Elliott, 1983).

Em relação à motivação extrínseca, ela é devida a factores que têm origem no exterior do sujeito, tais como o reforço, o *feedback*, e factores ambientais ou sociais. As estratégias motivacionais extrínsecas não serão tão efectivas como as intrínsecas, devido à opção dos alunos em não persistirem na realização das tarefas que lhes estão destinadas. Os motivadores extrínsecos tendem a inibir o desenvolvimento da motivação intrínseca, podendo, a longo prazo, ter efeitos negativos no desempenho (Lepper & Hodell, 1989; Stipek, 1984).

O declínio na motivação que os alunos normalmente sentem em relação à escola à medida que crescem pode ser causado pelo facto da escola tradicional valorizar menos a motivação intrínseca em favor da motivação extrínseca, como é o caso das recompensas, prémios, avaliações e de um sistema escolar abertamente competitivo (Lepper & Hodell, 1989). Este facto é também claramente observável no ensino da música, em que a realização de audições, frequências, concursos ou exames poderão minar a motivação intrínseca e o desejo de continuar a estudar e a aprender um instrumento musical (Davidson, Sloboda & Howe, 1996). Para além disso, verifica-se que a motivação para aprender diminui quando os alunos entram na adolescência, representando assim dilemas motivacionais importantes para os professores, pois os estudantes sentem-se tipicamente menos competentes e podem expressar frequentemente atitudes mais negativas para com as aulas de música do que em relação a outras matérias escolares (Austin & Vispoel, 1998).

## **2.1. Teorias de motivação**

### **2.1.1. Eccles – teoria da expectativa vs. valores**

Esta autora aplicou à música um modelo teórico de motivação desenvolvido em relação ao estudo da matemática (*Expectancy-Value Theory*), que sublinha uma série de variáveis que influenciam as decisões dos estudantes em estudar ou não estudar (Eccles, 1983).

A interpretação dos resultados da realização e dos objectivos futuros é mediada por quatro diferentes variáveis: em primeiro lugar, padrões de atribuição causal para o sucesso ou o fracasso em determinada actividade; em segundo lugar, as atitudes de pais e professores; em terceiro lugar, as percepções das crianças em relação às suas próprias necessidades, aos valores e à sua identidade; finalmente, em quarto lugar, as percepções das crianças em relação às características de várias actividades. Estas variáveis influenciam de uma forma directa quer a escolha da actividade a desenvolver, quer a intensidade do esforço despendido, quer ainda o nível dos resultados alcançados. Este facto é visível quando uma criança sente que a quantidade de esforço que é necessária para desempenhar bem uma actividade, como a música, não compensa porque diminui o tempo disponível para outras actividades, como estar com os amigos. A criança pode, então, evitar envolver-se de todo nessa actividade (Eccles, 1983).

Esta teoria põe especial ênfase no papel da escolha, ou seja, que capacidades musicais iremos desenvolver, quanto tempo de estudo iremos dedicar à música, se iremos estudar ou brincar com os amigos, por exemplo. Esta escolha é influenciada directamente por dois importantes constructos cognitivos: as expectativas em relação à possibilidade de sucesso e a percepção da importância ou valor da actividade a realizar.

Quanto às expectativas, Eccles sugere que estas sofrem influências tanto directas como indirectas. Assim, o auto-conceito das capacidades e a avaliação da dificuldade da tarefa a realizar constituem influências directas nas expectativas, enquanto eventos históricos, experiências passadas de sucesso e fracasso e factores culturais fazem parte das influências indirectas nas expectativas em relação às possibilidades de sucesso. Estes efeitos indirectos são mediados pelas interpretações individuais de eventos

passados, pelas percepções das expectativas dos outros e pela identificação com os objectivos e valores dos papéis atribuídos pelas estruturas culturais existentes.

Em relação ao segundo constructo, os valores, que se podem traduzir pela importância atribuída às actividades a desenvolver, a autora distingue três tipos diferentes de valores: em primeiro lugar, o valor de realização, que pode ser definido pela “importância de fazer bem uma tarefa” (Eccles, 1983, p. 35); em segundo lugar, o valor ou interesse intrínseco, que corresponde ao prazer inerente que retiramos por nos envolvermos em determinada actividade e, em terceiro lugar, o valor utilitário, isto é, o valor agregado a uma dada actividade, que permite alcançar determinado objectivo. Este último valor “é influenciado principalmente por importantes objectivos de longo alcance, tais como planos de educação, aspirações de carreira e outros objectivos sociais” (Eccles, 1983, p. 36). A autora menciona ainda três influências particulares na percepção do valor das tarefas: os estereótipos de género, o valor atribuído ao sucesso ou fracasso e as experiências afectivas prévias ou antecipadas. Eccles refere que, no entanto, não é o sucesso ou o fracasso, só por si, mas as atribuições causais feitas para esses resultados que influenciam as expectativas futuras (Eccles, 1983), como veremos na teoria das atribuições, de Weiner<sup>2</sup>.

Num artigo mais recente, Eccles, Wigfield & Schiefele (1998) demonstraram que a confiança nas competências e o valor dado às tarefas por crianças e adolescentes são factores motivacionais cruciais para prevermos o desempenho e as escolhas. A confiança nas competências refere-se à avaliação individual da sua própria competência. Este factor reveste-se de especial importância no estudo de um instrumento musical, pois as crianças ou adultos que tenham confiança nas suas capacidades musicais vão

---

<sup>2</sup> Ver página 60.

estar naturalmente mais motivadas para estudar música. A confiança sobre as capacidades pode dividir-se em confiança geral e auto-confiança no talento. Em relação ao primeiro aspecto, trata-se do confronto entre a noção de talento como capacidade inata e a noção de que o esforço pode desenvolver as capacidades, ou seja, e aplicando directamente à música, entre a noção de que apenas aqueles que supostamente nascem musicais têm o potencial para serem bons instrumentistas e a noção de que a maior parte das pessoas tem potencial para tocar bem um instrumento se houver a quantidade de trabalho necessária para alcançar esse objectivo. Quanto à auto-confiança, ou competência auto-percepcionada, refere-se quer à confiança nas nossas capacidades, quer às expectativas em futuros sucessos. No que diz respeito à confiança nas nossas capacidades, traduz-se por questões como se seremos mesmo bons a tocar os nossos instrumentos, ou se, comparando com os nossos colegas, seremos melhores ou piores do que a maioria deles. Em relação às expectativas, podem revestir-se de perguntas tais como, por exemplo, de que maneira esperamos ter sucesso em música este ano, ou de que maneira esperamos que os colegas da nossa idade e que estudam há tanto tempo como nós tenham mais ou menos sucesso em música.

Os valores subjectivos das tarefas referem-se à maneira como uma tarefa vai ao encontro das diferentes necessidades individuais. Os autores (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998) referem quatro diferentes tipos de valores: em primeiro lugar, o interesse ou satisfação na música, ou seja, se gostamos muito ou pouco de aprender a tocar um instrumento musical; em segundo lugar, a percepção da importância de se ser bom, ou de se estar envolvido na música, isto é, se para nós é muito ou pouco importante sermos bons em música, mesmo comparando com outras actividades; em terceiro lugar, a percepção tida da utilidade da música, no que diz respeito a objectivos

de curto e de longo prazo, ou seja, se, em geral e comparando com outras actividades, é muito ou pouco útil aprender um instrumento musical, tanto no presente como no futuro; finalmente, em quarto lugar, o custo, em termos de tempo e de esforço, do envolvimento com a música, que se pode traduzir por sabermos se preferimos tocar um instrumento a jogar futebol ou estar com os amigos ou se, comparado com outras actividades, quanto esforço é necessário para tocar bem um instrumento musical.

### **2.1.2. Dweck – modelo de motivação de realização**

O modelo de Dweck (*Model of Achievement Motivation*) demonstrou que os padrões motivacionais das crianças influenciam o seu comportamento e o seu desempenho em situações de dificuldade ou de falha de uma maneira previsível. Este modelo (Dweck, 1986) mostra como os objectivos particulares que as crianças prosseguem em tarefas cognitivas podem moldar as suas reacções ao sucesso ou ao fracasso e influenciar a qualidade da sua futura *performance* cognitiva. O realce é posto nos factores psicológicos que, além das capacidades, determinam de que maneira um indivíduo adquire e usa as suas competências.

Dweck procura responder à questão de saber porque é que algumas crianças procuram o desafio de aprender e persistir em face da dificuldade, enquanto outras, aparentemente com iguais capacidades e potencial, evitam os desafios e desistem quando confrontadas com obstáculos ou dificuldades (Dweck & Elliot, 1983). Desta forma, quando uma criança demonstra um alto nível de confiança pós insucesso, a resposta à dificuldade vai ser positiva. A *performance* numa futura tarefa, como um teste, por exemplo, vai ser mantida ou melhorada: é um padrão de comportamento

chamado de *Mastery-Oriented*<sup>3</sup>. Pelo contrário, teremos um padrão de comportamento designado por *Helpless*<sup>3</sup> quando a criança revela um nível baixo de confiança pós insucesso, implicando uma resposta negativa à dificuldade e um rendimento mais baixo numa futura tarefa ou teste.

As crianças do primeiro padrão (*mastery-oriented*), consideradas adaptáveis, caracterizam-se pela procura de desafios e por permanecerem com um alto grau de persistência em face dos obstáculos; têm uma evidente satisfação em esforçarem-se por realizarem as tarefas e por alcançarem o seu domínio e promovem o estabelecimento, a manutenção e a realização de objectivos pessoalmente desafiadores e valiosos. Por outro lado, as crianças inadaptáveis, incluídas no segundo padrão de comportamento (*helpless*), evitam os desafios, mostram uma baixa persistência quando encontram obstáculos e a sua *performance* deteriora-se em face do insucesso. Caracterizam-se ainda por fracassarem quer no estabelecimento de objectivos razoáveis e válidos, quer na manutenção de um esforço efectivo em relação a esses objectivos, e tendem a evidenciar uma afectividade negativa, que se pode concretizar por ansiedade e auto-cognições negativas quando enfrentam obstáculos.

Embora estes dois tipos de crianças possam ter o mesmo grau de capacidades, de talento e de competências intelectuais, estes padrões podem ter profundas consequências na *performance* cognitiva. Assim sendo, para os autores que investigaram a motivação de realização, como Dweck, serão o tipo de objectivos que as crianças procuram em situações de *performance* que encaminham cada criança para um dos dois diferentes padrões, ou seja, “determinadas condições de realização permitem

<sup>3</sup> Apesar da utilização em português dos termos *orientado para a mestria* e *desanimado* para a tradução de *mastery-oriented* e *helpless*, respectivamente, optamos pela manutenção dos termos originais em inglês, por acharmos que correspondem mais cabalmente às intenções dos autores.

uma escolha de objectivos, e aqueles que as crianças preferencialmente adoptarem vão fazer prever o padrão de realização que a criança irá mostrar” (Dweck, 1986, p. 1041).

As teorias sobre a inteligência apontam para que as crianças tenham diferentes objectivos: aquelas que crêem que a inteligência é uma característica fixa tendem a orientar-se para uma procura da obtenção de julgamentos favoráveis ou para evitarem julgamentos negativos das suas competências; por outro lado, as crianças que acreditam que a inteligência é uma qualidade maleável e flexível tendem a orientar-se para desenvolver essa qualidade, procurando aumentar a sua competência, compreender ou dominar algo de novo. Ao primeiro caso chamamos de **objectivos de realização** (*performance goals*) e ao segundo de **objectivos de aprendizagem** (*learning goals*). Estes diferentes objectivos devem pois provocar diferentes padrões de comportamento: deste modo, aos **objectivos de realização** corresponderá um padrão *helpless* e aos **objectivos de aprendizagem** um padrão *mastery-oriented*.

No que diz respeito às principais diferenças entre estes dois tipos de objectivos, podemos referir que, quando uma criança persegue um **objectivo de realização**, toda a escolha da tarefa e todo o processo de persistência é construído à volta de preocupações acerca do seu nível de capacidade, mas quando uma criança procura **objectivos de aprendizagem**, o processo de escolha e persistência envolve o enfoque no progresso e no domínio através do esforço. Além disso, o realce posto nos julgamentos das capacidades, característico dos **objectivos de realização**, pode resultar numa tendência para evitar ou mesmo abandonar os desafios. Pelo contrário, o relevo no progresso através do esforço cria uma tendência para a procura do desafio, tal como é característico dos **objectivos de aprendizagem**. Enquanto os **objectivos de realização** promovem estratégias defensivas que podem interferir com a procura de desafios, com

os **objectivos de aprendizagem** as crianças estão dispostas a arriscar, mesmo mostrando ignorância, de maneira a poderem adquirir competências e conhecimentos. Em vez de calcularem o seu nível exacto de capacidade e de se preocuparem com a maneira como esse nível será julgado pelos outros, pensam mais no valor das competências a serem desenvolvidas e no seu interesse nas tarefas a realizar. Mais ainda, as crianças com **objectivos de realização** interpretam os resultados negativos em termos da sua capacidade, atribuindo erros ou falhas à sua falta de capacidade, vendo nisso uma antevisão de um continuado fracasso, com uma conseqüente retirada do esforço ou uma debilitação em face dos obstáculos. Pelo contrário, as crianças com **objectivos de aprendizagem** usam os obstáculos como um veículo para aumentarem o esforço ou para analisarem e variarem as suas estratégias, com o resultado que daí advém de obterem *performances* melhoradas ao enfrentarem dificuldades.

Em suma, nos **objectivos de realização**, o enfoque é posto nas capacidades, enquanto nos **objectivos de aprendizagem** a palavra chave é o esforço. No primeiro caso, “a satisfação com os resultados é baseada na capacidade que acreditam poder mostrar”, enquanto, no segundo caso, “a satisfação com os resultados é baseada no esforço posto na persecução de um objectivo” (Dweck, 1986, p. 1042). Como consequência, os **objectivos de realização** podem criar as condições para minar a motivação intrínseca das crianças na actividade ou tarefa que desenvolvem.

Resumindo o modelo de motivação de realização de Dweck (**figura 4**), um indivíduo que acredite que a sua inteligência ou capacidade seja fixa, vai ter objectivos de realização, o que implica que, se tiver uma confiança alta nas suas presentes capacidades, poderá ter um padrão de comportamento dito de *mastery-oriented*, procurando os desafios e com elevados níveis de persistência; mas se a sua confiança

for baixa, esse padrão será, pelo contrário, de *helpless*, evitando os desafios e revelando baixos níveis de persistência. Por outro lado, quando um indivíduo acredita que a sua inteligência ou capacidade é maleável ou flexível, os seus objectivos vão ser de aprendizagem, com um conseqüente padrão de comportamento de *mastery-oriented*, independentemente da confiança nas suas capacidades ser alta ou baixa, procurando igualmente os desafios que promovam a aprendizagem e com um elevado grau de persistência.

<i>Teoria de inteligência</i>	<i>Orientação dos objectivos</i>	<i>Confiança nas capacidades actuais</i>	<i>Padrão de comportamento</i>
<b>Individual</b> (A inteligência é fixa)	→ <b>Objectivos de realização</b> (O objectivo é obter julgamentos positivos/evitar julgamentos negativos das competências)	<b>Se alta</b> →	<b>Mastery-oriented</b> • Procura o desafio • Alta persistência
		<b>Se baixa</b> →	<b>Helpless</b> • Evita o desafio • Baixa persistência
<b>Incremental</b> (A inteligência é maleável)	→ <b>Objectivos de aprendizagem</b> (O objectivo é aumentar a competência)	<b>Se alta</b> → <b>ou</b> <b>baixa</b> →	<b>Mastery-oriented</b> • Procura o desafio (Que promova a aprendizagem) • Alta persistência

Figura 4 – Modelo de Motivação de Realização de Dweck (1986).

Uma das principais implicações do modelo de Dweck é a de que a autoconfiança das crianças, ainda mais do que as próprias capacidades, tem um papel fundamental na sua *performance* subsequente e nas avaliações dessa *performance*.

No que diz respeito às conseqüências em relação à prática musical, os padrões motivacionais inadaptáveis (*helpless*) podem influenciar a *performance* musical mais cedo do que em outras situações de realização académicas. Nos primeiros anos de aprendizagem formal em contexto escolar, raramente é dada a oportunidade à criança de

escolher uma determinada actividade ou matéria. Isto faz com que os padrões de comportamento *helpless* apenas influenciem o desempenho das crianças nos últimos anos da escola, quando estas começam a evitar ou mesmo abandonar cursos, matérias ou disciplinas que constituam desafios ou que impliquem o fracasso. Na música, as crianças enfrentam situações difíceis e de potencial insucesso logo muito cedo, praticamente desde o início da aprendizagem instrumental, principalmente devido à ênfase posta no desempenho musical (O'Neill, 1995).

O estudo de um instrumento musical implica uma grande dose de empenho e de compromisso por parte da criança, já que é ela quem muitas vezes decide, por exemplo, se vai ou não estudar em casa, o que vai praticar e quanto tempo o vai fazer. É desta forma que as crianças *helpless* se podem distinguir das crianças *mastery-oriented*. Enquanto as primeiras podem evitar estudar peças difíceis ou desistir de estudar logo que surja alguma dificuldade, as crianças *mastery-oriented* procuram o desafio e persistem até que uma nova competência esteja dominada, tornando assim possível alcançar progressos mais rápidos e um nível de *performance* mais elevado nos primeiros tempos de aprendizagem de um instrumento musical. Isto mesmo foi observado por O'Neill (1995), num estudo em que crianças dos 6 aos 10 anos de idade, que mostraram padrões *mastery-oriented* durante a resolução de uma tarefa anterior ao início da aprendizagem musical, revelaram níveis mais elevados de desempenho musical no final do primeiro ano de aprendizagem formal de um instrumento musical do que as crianças que tinham mostrado um padrão de comportamento *helpless*. Este estudo mostra-nos a importância do modelo de Dweck para a compreensão do fenómeno do abandono escolar no estudo de um instrumento musical.

### 2.1.3. Csikszentmihalyi - teoria do *flow*

Uma das questões a que os estudos sobre motivação procuram dar resposta e que se reveste da maior importância para o nosso trabalho sobre o abandono no ensino da música é a de saber a que é que se devem as diferenças entre as *performances* musicais das crianças. Visto que “as diferenças no desenvolvimento das competências musicais das crianças não estão exclusivamente associadas a capacidades cognitivas” (O’Neill, 1999, p. 35), serão o esforço, a persistência e o tempo gasto a estudar o instrumento, os responsáveis por tais diferenças (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993; Sloboda *et al.*, 1996).

No entanto, emerge do que foi dito uma nova questão, que é a de saber porque é que algumas crianças conseguem estudar tanto e outras não. A investigação aponta aqui para razões externas, como o apoio dos pais ou professores (Davidson, Sloboda & Howe, 1996; Sloboda & Davidson, 1996; Sosniak, 1990), ou para factores intrínsecos ao próprio indivíduo (Amabile & Hennessey, 1992).

Um dos autores que mais se destacaram no estudo da motivação intrínseca foi Csikszentmihalyi que, na sua teoria do *flow*<sup>4</sup>, sugeriu que as crianças com mais sucesso na música foram as que mostraram ter uma maior capacidade em desfrutar intrinsecamente das actividades musicais e simultaneamente aquelas que demonstraram possuir uma maior persistência face aos obstáculos e uma maior capacidade de transformar as dificuldades em oportunidades de aprendizagem (Csikszentmihalyi,

---

<sup>4</sup> A tradução literal para português desta palavra seria de *fluxo*, termo utilizado, por exemplo, em Arends (1995), mas como achamos que não tem exactamente o mesmo significado, optamos por manter o termo original.

Rathunde & Whalen, 1993). Da mesma forma O'Neill (1999) mostrou que as crianças que registaram um maior número de experiências de *flow* foram aquelas que obtiveram maior evolução em termos de aprendizagem e *performance* num instrumento musical, o que nos ajuda a compreender

“(...)Porque é que algumas crianças atingem níveis elevados na aprendizagem de um instrumento, enquanto outras, com capacidades e potencial idênticos, apenas conseguem progressos modestos ou chegam mesmo a abandonar os estudos musicais” (O'Neill, 1999, p. 41).

*Flow* é um estado em que “a actividade em que o indivíduo se envolve o leva a entregar-se totalmente, disponibilizando todas as suas capacidades” (O'Neill, 1999, p. 36). À medida que essas capacidade se vão desenvolvendo, também os desafios terão de ser maiores para se poder atingir esse estado de *flow*. Esta experiência do *flow* não é muito frequente acontecer, pois exige um equilíbrio raro entre o ser e o ambiente que o rodeia:

“ É um estado de consciência autotélico, é o que as pessoas sentem quando gostam do que estão a fazer, quando não querem fazer outra coisa. O que torna o *flow* tão intrinsecamente motivador é o facto de, em *flow*, o organismo humano funcionar na sua plenitude. Quando isto acontece, a experiência em si é a própria recompensa” (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989, p. 55).

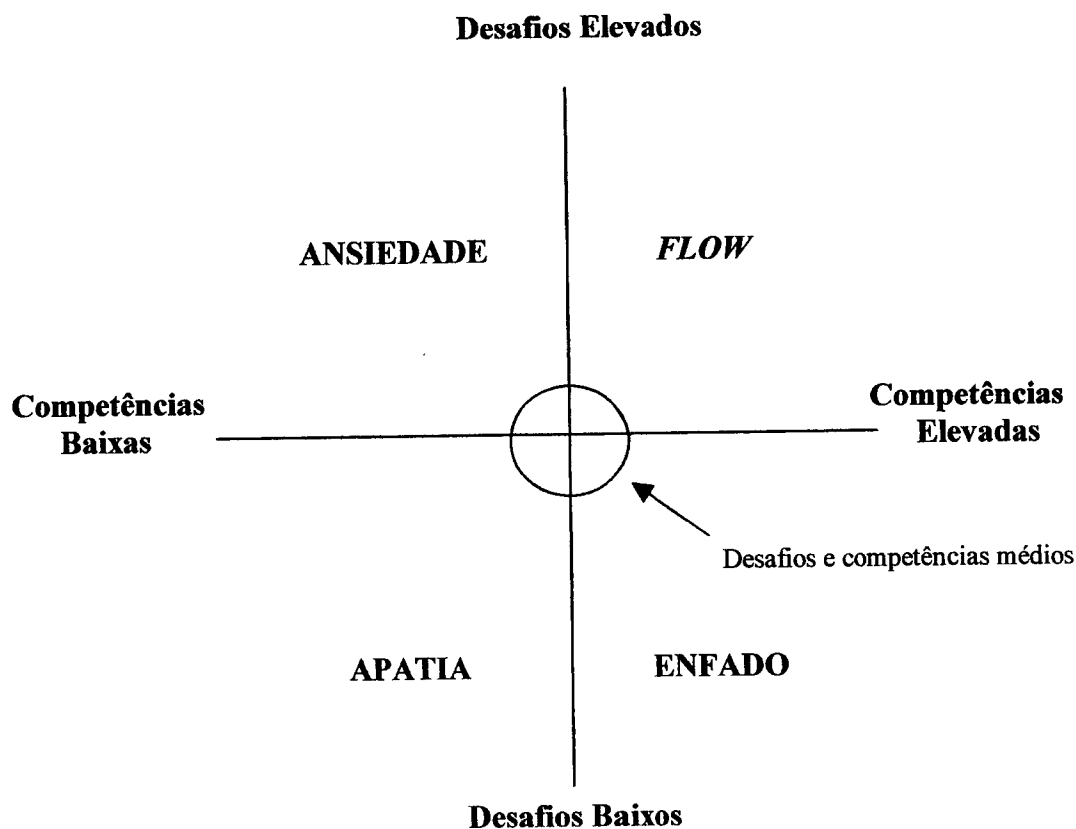


Figura 5 – Teoria do *Flow* de Csikszentmihalyi.

A teoria do *flow* de Csikszentmihalyi (figura 5) sugere que uma experiência ótima requer um balanço entre iguais níveis de desafios e de competências, numa situação envolvendo um estado de intensa concentração. As actividades são vistas como agradáveis, quando o desafio é correspondente aos níveis de competência de um indivíduo. Criam-se assim quatro diferentes quadrantes ou canais<sup>5</sup>: se uma actividade for demasiado fácil, com competências elevadas e desafios baixos, desenvolve-se tédio, enfado ou aborrecimento; pelo contrário, se essa actividade for demasiado difícil, se

<sup>5</sup> Embora Csikszentmihalyi fale também de modelos com 8 ou mesmo 16 canais, que apresentam uma resolução mais fina, optamos pela solução de 4 canais, por acharmos que nos dá uma imagem global da situação, mais adequada ao nosso contexto.

houver um desafio elevado para uma baixa competência, vai resultar em ansiedade e frustração; se tanto os desafios como as competências forem baixas, temos um estado de apatia; finalmente, se existir um equilíbrio entre desafios e competências, estando ambas as variáveis acima da média individual, temos o *flow*. Para permanecer em *flow*, a complexidade da actividade deve aumentar com o desenvolvimento de novas competências e o tomar de novos desafios. Este *flow* é uma espécie de “transe”, como se o tempo ficasse aparentemente suspenso.

Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen (1993) descrevem seis diferentes dimensões desta experiência do *flow*: em primeiro lugar, a necessidade de termos objectivos claros; em segundo lugar, uma concentração focada exclusivamente no objectivo em mente, na tarefa a desempenhar; em terceiro lugar, sentir que os resultados e as consequências do que estamos a realizar estão sob o nosso controle; em quarto lugar, um sentido distorcido do tempo; em quinto lugar, uma sensação de auto-conhecimento, auto-consciência e, finalmente, em sexto lugar, uma dimensão autotélica ou intrinsecamente recompensadora, isto é, que determina por si próprio o objectivo dos seus actos.

As características desta dimensão autotélica correspondem, em primeiro lugar, a capacidades que focalizam a atenção no presente momento e na presente actividade, em segundo lugar, a capacidades que definam os objectivos numa actividade e que identifiquem os meios para os atingir e, em terceiro lugar, a capacidades que procurem um *feedback* e que assentem nos seus aspectos informativos (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989).

Enquanto o vector das competências desta interacção entre desafios e competências inclui factores como as capacidades inerentes e a sua percepção em nós

próprios, o vector dos desafios inclui factores determinados por valores individuais e culturais, como sejam o grau de importância atribuído à actividade e às competências necessárias para a desenvolver, o estatuto normativo da actividade e a posição dessa actividade entre sistemas de significação mais amplos (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989).

David Elliott (1995) vai ainda mais longe na importância dada a esta teoria na educação musical, entendida num sentido lato e englobando também a aprendizagem musical. O auto-conhecimento e o auto-desenvolvimento, resultantes do equilíbrio entre os desafios e as capacidades musicais que obtemos quando alcançamos o *flow*, constituem importantes valores musicais que, só por si, podem justificar o ensino da música.

Esta sensação de concentração e de absorção de que nos fala Csikszentmihalyi, este balanço entre competências e desafios, é claramente fundamental para a música, tanto do ponto de vista do espectador como do *performer* e ainda mais para o ensino de um instrumento musical. Qualquer professor de instrumento se confronta diariamente com este problema: será que esta peça ou este estudo é demasiado difícil ou demasiado fácil para este aluno? Qual será a peça que fará com que o aluno se desenvolva técnica e musicalmente, não sendo demasiado difícil, de maneira a que lhe possa provocar a desmotivação e a desistência, nem demasiado fácil, podendo levar ao aborrecimento e consequente desânimo para estudar e evoluir? Daí que, quando um aluno se encontra no quadrante correspondente à ansiedade, revelando poucas competências, mas o desafio for demasiado alto, dificilmente conseguirá cumprir os objectivos estabelecidos, podendo originar baixas classificações ou insucesso, o que levará a uma desmotivação e

a um possível abandono<sup>6</sup>. Por outro lado, se não houver uma evolução no grau de dificuldade das tarefas musicais a desenvolver, se estas constituírem um desafio baixo, esse aluno vai encontrar-se numa situação de enfado, igualmente propícia à desmotivação e ao abandono. Para se inserir no quadrante do *flow*, para vivenciar a experiência do *flow* no estudo do instrumento, o material escolhido pelo professor terá de ser sempre ligeiramente mais difícil do que as actuais capacidades do aluno permitem realizar, de forma a que o desafio seja alto e lhe permita manter-se constantemente motivado e procurar superar as suas dificuldades.

#### 2.1.4. Weiner – teoria das atribuições

Uma das teorias de motivação mais aplicadas à música é a teoria das atribuições (Asmus, 1985, 1986, 1989, 1993; Austin, 1998; Austin & Vispoel, 1992, 1998; Legette, 1993; Vispoel & Austin, 1993), devido à sua ligação directa com a realização e com o desempenho e à relação estreita entre motivação e desempenho musical. O estudo da motivação na *performance* musical assume que a maneira como os estudantes se vêem a eles próprios e à música influencia o quanto eles se irão empenhar em aprender música (Asmus, 1986).

A teoria das atribuições (Weiner, 1974, 1979, 1986) utiliza as causas atribuídas pelos estudantes ao sucesso e ao fracasso em tarefas relacionadas com o desempenho para determinar as características motivacionais dos alunos. Esta teoria arroga que o que um estudante acredita ser a causa determinante do sucesso ou fracasso numa determinada tarefa vai ser decisivo na maneira como vai encarar essa mesma tarefa no

---

<sup>6</sup> Ver capítulo IV – modelos interpretativos do abandono escolar.

futuro. Por exemplo, um aluno que atribua o sucesso ou o fracasso ao esforço despendido numa tarefa vai saber qual o nível de esforço necessário para obter sucesso nessa tarefa no futuro. De igual modo, um aluno que acredite que a sorte foi o factor determinante no desempenho de uma tarefa tem a expectativa que os resultados futuros nessa tarefa irão ser atribuídos ao destino (Asmus, 1985). Por outro lado, um indivíduo que atribua o fracasso à falta de capacidade, antecipa um fracasso continuado em tarefas semelhantes, enquanto, pelo contrário, se atribuir o fracasso a um esforço insuficiente, terá expectativas de melhorar a sua *performance* com o aumento do esforço despendido (Vispoel & Austin, 1993).

Na teoria das atribuições (Weiner, 1974), foi usada uma matriz de 2x2, em que o *locus de controle* e a estabilidade caracterizam as quatro principais categorias de atribuição causal: **capacidade**, **dificuldade da tarefa**, **sorte** e **esforço** (figura 6). A dimensão *locus de controle* é dividida em causas internas e externas, enquanto a dimensão estabilidade é dividida em causas estáveis e instáveis. As categorias **capacidade** e **esforço** são classificadas pela dimensão *locus de controle* como internas porque se assumem como originadas no indivíduo. As categorias **dificuldade da tarefa** e **sorte** são classificadas como externas devido a serem causadas por factores externos ao indivíduo. No que diz respeito à dimensão estabilidade, encontramos como estáveis as categorias **capacidade** e **dificuldade da tarefa**, porque não variam com o tempo em relação a uma determinada tarefa. Como instáveis, temos as categorias **sorte** e **esforço**, pois são percebidas como podendo variar de tentativa para tentativa numa dada tarefa. Weiner (1979) acrescentou posteriormente uma terceira dimensão, a controlabilidade, mas a maior parte da investigação na área da música utilizou o modelo a duas dimensões.

		<i>Estabilidade</i>	
		<b>Estável</b>	<b>Instável</b>
<i>Locus de Controle</i>	<b>Interno</b>	Capacidade	Esforço
	<b>Externo</b>	Dificuldade da Tarefa	Sorte

Figura 6 – Conceção original da teoria das atribuições (Weiner, 1974).

As causas internas-instáveis, como o **esforço**, tendem a encorajar a persistência dos alunos até que uma tarefa tenha sido concluída com sucesso. As atribuições internas-estáveis não tendem a promover tanto a persistência porque se baseiam mais nas capacidades inatas do estudante (Asmus, 1986). No entanto, “os professores de música e a sociedade em geral, com ambientes competitivos, promovem a atribuição pelos alunos de causas internas-estáveis” (Asmus, 1986, p. 268), o que pode contribuir para uma diminuição da motivação dos alunos e, como veremos mais tarde, conduzir ao abandono.

Podemos retirar dos trabalhos de Weiner (1979, 1986) algumas conclusões importantes da aplicação prática desta teoria, a saber: em primeiro lugar, os indivíduos classificados como tendo um bom desempenho atribuem normalmente o seu sucesso a causas internas, como o **esforço**, e escolhem preferencialmente tarefas de **dificuldade** moderada; em segundo lugar, as mulheres tendem a ter percepções menos positivas do que os homens em relação às suas **capacidades** e atribuem o seu sucesso mais a factores externos e ao factor **sorte**; em terceiro lugar, os indivíduos com uma baixa auto-estima fazem mais atribuições internas em situações de fracasso do que os indivíduos com uma

alta auto-estima; em quarto lugar, enquanto em situações de sucesso não se verificam diferenças significativas quanto às atribuições em termos de estatuto sócio-económico, com uma preponderância das atribuições internas, em situações de fracasso apenas os sujeitos com um estatuto sócio-económico considerado alto indicam maioritariamente atribuições internas; finalmente, em quinto lugar, ao passo que os indivíduos com um *locus de controle* interno tendem a atribuir o sucesso ou fracasso da sua *performance* à **capacidade**, os indivíduos com um *locus de controle* externo atribuem-no à **sorte**.

Na aplicação desta teoria ao estudo sobre a motivação em música sobressaem, como já dissemos, os trabalhos de Asmus (1985, 1986, 1989, 1993). Este autor utilizou cinco categorias de atribuição como sendo as mais citadas pelos estudantes como causas para o sucesso ou o fracasso numa *performance* musical (Asmus, 1989): **esforço**, **capacidades musicais**, **ambiente da aula**, **background** do aluno e **gosto pela música** (*affect for music*).

Como conclusões principais dos diferentes estudos que empregam a teoria das atribuições na motivação musical, podemos destacar as seguintes: em primeiro lugar, o **esforço** e as **capacidades musicais**, ou seja, as atribuições internas são as principais razões citadas pelos alunos para a obtenção de sucesso ou fracasso em música, (Asmus, 1989), com cerca de 80% das atribuições (Asmus, 1986), tal como havia sido apontado para outras actividades (Weiner, 1979); no entanto, fazendo uma distinção entre razões atribuídas ao sucesso ou ao fracasso, verifica-se que um maior número de razões estáveis foi citada para o sucesso, enquanto um maior número de razões externas-instáveis foi citada para o fracasso (Asmus, 1986); para além disso, os alunos também tendem a atribuir causas diferentes para o sucesso ou fracasso conforme digam respeito a eles próprios ou aos outros, atribuindo o sucesso ou fracasso próprio à **dificuldade da**

**tarefa** e o dos outros ao **esforço** (Asmus, 1986). Em segundo lugar, os professores podem influenciar directamente todas as atribuições, com a excepção, como será lógico, do *background* (Asmus, 1989), sendo igualmente eles próprios afectados pelos tipos de atribuições que os alunos fazem. Em terceiro lugar, a escola<sup>7</sup> frequentada também influencia significativamente o tipo de razões atribuídas pelos estudantes (Asmus, 1986). Em quarto lugar, ao contrário das conclusões de Weiner (1979, 1986), já referidas, Asmus (1986) conclui que as raparigas citam mais razões internas e estáveis do que os rapazes, embora os efeitos das diferenças de género e de estatuto sócio-económico na atribuição possam variar com a tarefa. Em quinto lugar, a frequência de atribuições internas-estáveis aumenta com o grau em que o aluno se encontra e com a idade, enquanto as razões internas-instáveis diminuem, ou seja, há uma passagem da atribuição dominante do **esforço** para as **capacidades** à medida que os alunos crescem (Asmus, 1986, 1989). Por fim, em sexto lugar, ao passo que os alunos altamente motivados tendem a enfatizar o **esforço**, os alunos com pouca motivação tendem a salientar mais as **capacidades musicais** (Asmus, 1986, 1989).

Austin & Vispoel (1992) fazem referência a uma outra categoria de atribuição, também relacionada com a música, que é a questão das **estratégias de aprendizagem**, dizendo estes autores que, embora correlacionadas, as atribuições ao **esforço** ou a **estratégias** produzem efeitos distintos na resposta ao fracasso. Assim, a atribuição ao fracasso de **estratégias de aprendizagem** erradas ou inadequadas vai fazer com que os alunos tendam a criar maiores expectativas em relação a uma futura *performance*, que tenham um maior apoio por parte do professor e uma resposta afectiva ao fracasso menos intensa. Os mesmos autores indicam que os resultados do seu estudo implicam

<sup>7</sup> O autor refere-se a escolas do ensino genérico e não a escolas do ensino vocacional.

que “os alunos de música vão responder mais construtivamente ao fracasso se os professores enfatizarem mais uma estratégia baseada no **esforço** e menos numa estimativa das **capacidades**” (Austin & Vispoel, 1992, p. 16).

### **3. Causas do abandono**

#### **3.1. Causas endógenas**

##### **3.1.1. Falta de interesse/desmotivação**

Emerge da literatura que um dos principais motivos para justificar o abandono do estudo de um instrumento musical é a falta de interesse, manifestada por aqueles que desistiram, em relação à aprendizagem musical. Esta falta de interesse parece estar intimamente ligada à motivação: motivação para estudar, motivação para continuar com uma actividade que pode ser bastante exigente no que diz respeito à dedicação e ao tempo de estudo necessário para se obter sucesso. As diversas teorias da motivação analisadas anteriormente podem fornecer-nos vários aspectos para ajudar a compreender melhor, por um lado, como funcionam os mecanismos da motivação e, por outro lado, como pode a ausência dela, ou seja, quando esses mecanismos não funcionam favoravelmente, provocar a falta de estudo, a falta de interesse, a falta de empenho e a consequente degradação dos níveis da *performance* que poderão conduzir ao abandono, como veremos à frente.

Os diferentes autores por nós revistos distinguem diversas facetas em relação à falta de interesse ou desmotivação, como sejam, por um lado, a falta de vontade de estudar, o não gostar de estudar (Solly, 1986), a exigência de muitas horas de trabalho

em casa (Davidson, Sloboda & Howe, 1996), a ausência de motivação para estudar, a falta de empenho no trabalho (Boyle, DeCarbo & Jordan, 1995). Segundo estes autores, esta ausência de estudo conduz necessariamente a uma degradação dos níveis de *performance*, o que aumenta de novo a desmotivação, causa próxima do abandono. Este é um tema recorrente em praticamente todos os estudos que abordam esta matéria.

Em comparação com os alunos que continuaram a estudar, aqueles que desistiram, como seria previsível, estudaram menos e obtiveram resultados inferiores (Sloboda & Davidson, 1996). Da mesma forma, Hallam (1998) refere que a intenção de estudar e a própria atitude do aluno em relação ao estudo reflectem diferenças importantes entre aqueles que desistiram e aqueles que continuaram a estudar, com os primeiros a revelarem atitudes mais negativas em relação ao estudo do instrumento.

Uma outra explicação para esta perda de motivação que pode provocar o *dropout* é-nos dada por um estudo realizado em Inglaterra por Davidson, Sloboda & Howe (1996). Os autores entrevistaram 257 crianças entre os 8 e os 18 anos, assim como, pelo menos, um dos progenitores. Os participantes foram divididos em cinco grupos, tendo em atenção na sua divisão a idade, o sexo, o instrumento principal que tocavam e o estatuto sócio-económico das famílias. O grupo 1 era formado por alunos que frequentavam uma escola de música especializada; o grupo 2 tinha alunos que não tinham conseguido entrar naquela escola, mas que continuaram a estudar música; do grupo 3 faziam parte alunos que procuraram informações acerca dessa escola de música, mas não chegaram a candidatar-se, embora, tal como nos dois grupos anteriores, também pensassem em prosseguir uma carreira musical; o grupo 4 apresentava alunos que estudavam um instrumento musical, mas não numa escola especializada e sem o intuito de seguirem uma carreira musical; finalmente, do grupo 5 faziam parte alunos

que tinham desistido de estudar música. Este estudo tinha como objectivo examinar o papel dos pais e dos professores nas biografias dos jovens músicos, procurando saber, através das entrevistas, qual o envolvimento dos pais nas aulas e no estudo dos seus filhos, indicações acerca dos esforços ou dos indícios de um interesse precoce das crianças na música, assim como o número de professores, os anos que cada criança estudou com cada professor, e também como é que cada professor era avaliado pelos próprios alunos em termos das suas características pessoais e das suas capacidades como professores e como instrumentistas.

Entre as principais conclusões deste estudo podemos salientar a seguinte: no início de uma aprendizagem musical relativamente precoce, a motivação será essencialmente extrínseca, isto é, devida a factores exteriores ao aluno. Estes factores podem incluir casos de reforço positivo, factores ambientais e factores sociais (Asmus, 1993). Neste caso ela é oriunda de pais e professores, ou seja, são os pais ou outros familiares que encorajam os filhos ou educandos a estudar música e acompanham de perto esse estudo, quer assistindo às aulas de instrumento e/ou mantendo um contacto assíduo com o professor, quer estudando com os filhos em casa, ou pelo menos controlando esse estudo. São também os primeiros professores que se revelam especialmente encorajadores e motivadores pela maneira mais ou menos afável e simpática como lidam com os alunos. Esta motivação passa mais tarde a ser intrínseca e auto-sustentada, isto é, tem origem no interior do próprio indivíduo. O aluno toma decisões internas em relação à quantidade de esforço que deve ser colocado em cada situação de aprendizagem. A motivação intrínseca é assim, como já vimos anteriormente, cognitiva na sua natureza, assumindo que o aluno faça uma avaliação dos esforços internos à luz da situação externa (Asmus, 1993). No entanto, naqueles

alunos que desistem, há inicialmente um baixo grau de motivação extrínseca, ou seja, pouco apoio por parte de pais e/ou professores, e depois demasiado *input* externo, numa altura em que, para poder persistir no estudo, a motivação já deveria ser intrínseca, o que não chega realmente a acontecer, contribuindo para o abandono. Seria muito interessante descobrir quando é que a motivação deixa de ser extrínseca para passar a ser intrínseca, e por que razão a motivação intrínseca é quase inexistente naqueles que desistem.

### 3.1.2. Percepção das capacidades musicais

A percepção que a criança tem das suas capacidades musicais e a falta de confiança nela própria será, para diversos autores, uma causa fundamental para o *dropout* no ensino da música e do instrumento. Podem manifestar-se, por exemplo, na falta de um auto-conceito positivo em relação às competências musicais (Frakes, 1984), sentindo-se esses alunos ou inferiores, inadequados e deslocados (Sandene, 1994), ou menos aptos musicalmente, com menos apoio familiar, e daí investirem o seu tempo e energia em outras actividades, como sejam as desportivas (Frakes, 1984). A existência de traços de personalidade próprios naqueles que desistem (Sandene, 1994), assim como uma falta de desenvolvimento das capacidades cognitivas necessárias (Davidson, Sloboda & Howe, 1996), poderá igualmente favorecer um baixo nível de resultados, daí uma desmotivação e futuro abandono.

Sandene (1994) tentou determinar se certas variáveis de personalidade poderiam prever o *dropout* em bandas de música de escolas médias (*middle schools*). Os participantes neste estudo incluíam 55 alunos que desistiram e 55 alunos que

continuaram nas bandas, entre o sexto e o oitavo anos. Através da administração de questionários de personalidade, a autora concluiu que os alunos do grupo de *dropouts* tinham um maior *locus de controle* externo, mas não havia uma diferença estatisticamente significativa entre os perfis de personalidade dos dois grupos.

Frequentemente, os alunos que desistem são aqueles que demoraram mais tempo a atingir os resultados esperados, que se concretizam, neste caso, em alcançar determinado nível de execução instrumental e musical ou em cumprir determinadas tarefas que lhes são exigidas. Este facto conduz mais uma vez a um baixo nível de auto-satisfação com as suas competências musicais, o que não significa que as suas competências ou o seu talento sejam inferiores aos daqueles que prosseguem (Frakes, 1984; Rawlins, 1979).

## **3.2. Causas exógenas**

### **3.2.1. Conflitos de horários**

O conflito de horários, apontado como um dos principais motivos para o *dropout* no ensino musical, concretiza-se pela existência frequente de dificuldades em conciliar o estudo da música com outras actividades, escolares ou extra-escolares (Allen, 1981; Anderson, 1981; Brown, 1985; Dunlap, 1981; Hartley, 1996; Kourajian, 1982; Koutz, 1987; Morehouse, 1987; Rawlins, 1979; Solly, 1986). A falta de tempo para se dedicarem às actividades musicais e o facto de, para os alunos que desistem, estas consumirem demasiado tempo para a recompensa recebida, é outro dos aspectos apontados (Brown, 1985; Hurley, 1995; Koutz, 1987).

No artigo de Brown (1985), o autor resumiu informações recolhidas de um inquérito realizado nos Estados Unidos a 800 alunos e pais e a 1100 directores de bandas de todo o país. O relatório de Brown inclui secções sobre orientações gerais nos programas de música instrumentais de 1981 a 1985, benefícios das bandas, o recrutamento para as mesmas bandas, a influência do *dropout* na qualidade das bandas do ensino superior e a continuidade dos alunos nas bandas. Brown identificou 19 razões, divididas por cinco grandes áreas, indicadas como motivos para os alunos desistirem das bandas. Estas áreas seriam: preocupações acerca dos programas, conflitos, as próprias crianças, os custos e os pais. As razões mais citadas para os alunos desistirem dos programas instrumentais, por ordem decrescente de importância, foram: consumir demasiado tempo, conflitos com a participação em desportos, conflitos com outras actividades escolares e o medo de falhar.

Da mesma forma, em Portugal, uma das maiores dificuldades que os jovens que pretendem estudar música sentem “é a conciliação dos horários da escola do ensino regular com os da escola vocacional” (DES, 1997, p. 35).

Relacionada com esta dificuldade em conciliar a escola genérica com a escola de música está uma certa pressão académica que se começa a fazer sentir por volta dos 15 anos, que faz com que os alunos se tenham de empenhar mais na obtenção de melhores classificações, tendo em vista o prosseguimento da sua carreira académica (Rawlins, 1979), o que contribui para que cada vez tenham menos tempo para dedicar ao estudo do instrumento musical.

### 3.2.2. Pressões externas

#### 3.2.2.1. Pares

A pressão dos grupos de pares é referida por vários autores (Dunlap, 1981; Morehouse 1987; Rawlins, 1979) como uma das causas para a desistência de estudar um instrumento musical. Poderá manifestar-se socialmente como um desejo de não se envolver numa actividade que não seja popular, que não seja bem vista pela maioria dos colegas, e que isso possa pôr em causa a sua própria aceitação no seio do grupo de pares. As crianças poderão esconder os seus interesses musicais para ir de encontro às normas do grupo e assim evitar julgamentos negativos por parte dos seus pares (Finnas, 1987; Ryan *et al.*, 2000). O abandono do estudo do instrumento pode mesmo vir a acontecer se o *feedback* negativo por parte dos pares for demasiado elevado (Howe & Sloboda, 1992).

#### 3.2.2.2. Pais

Da mesma forma que o grupo de pares, também os pais podem influenciar a desistência dos seus filhos de estudar música, podendo esta pressão manifestar-se de diferentes maneiras: por um lado, pela insistência junto dos filhos para que estes exerçam uma actividade contra a sua própria vontade; por outro lado, exigindo demasiado em termos de aproveitamento escolar e musical dos filhos, fazendo com que estes, quando não conseguem corresponder aos anseios dos pais, possam desistir (Cannava, 1986; Koutz, 1987; Rawlins, 1979).

Os pais dos alunos que desistiram de estudar música estavam, por um lado, menos envolvidos em actividades musicais do que os pais daqueles que persistiram (Davidson, Sloboda & Howe, 1996) e, por outro lado, deram pouco apoio aos filhos no início da sua aprendizagem instrumental (Boyle, DeCarbo & Jordan, 1995; Davidson, Sloboda & Howe, 1996; Morehouse, 1987). Este último ponto reveste-se de extrema importância, já que o apoio dado pelos pais, tal como assistir às aulas, contactar os professores e supervisionar o estudo em casa foi identificado como um factor muito importante pela sua contribuição para o desenvolvimento das competências musicais em músicos de excelência (Davidson *et al.*, 1996; Ryan *et al.*, 2000). Vários autores salientam que os pais constituem uma importante fonte de motivação, gerando e sustentando o interesse e empenho das crianças em relação às aulas de música, tanto no seu início como a longo prazo (Davidson *et al.*, 1996; O' Neill, 1994; Ryan *et al.*, 2000; Sloboda & Howe, 1991; Sosniak, 1990). A ausência deste apoio e desta motivação fará com que os alunos estudem menos e se interessem menos pelas aulas de música e de instrumento, proporcionando assim uma maior probabilidade de desistência.

### 3.2.2.3. Professores

A falta de comunicação, ou um mau relacionamento entre professor e aluno, é apontado como um dos factores propiciadores do *dropout* (Cannava, 1986; Morehouse, 1987; Peterson, 1982). Este último autor aponta mesmo este factor, o grau de comunicação ou a falta dela entre os professores de música e os alunos, como a principal causa do abandono do estudo de um instrumento musical.

O pouco apoio dado pelos professores de música no início da aprendizagem, tal como já referimos em relação aos pais, pode ser também um dos motivos que influencie o *dropout* (Davidson, Sloboda & Howe, 1996), assim como o facto de os alunos não gostarem dos seus professores (Frakes, 1984; Kourajian, 1982; Morehouse, 1987; Rawlins, 1979). Outro facto importante para o nosso estudo que emerge da literatura é a dificuldade que os alunos que desistem têm em diferenciar as qualidades pessoais das qualidades profissionais dos seus professores (Davidson, Sloboda & Howe, 1996). Para estes autores, comparando com os alunos que continuaram a estudar música, os alunos que abandonaram o estudo da música têm uma imagem dos professores mais a *preto e branco*: se os professores forem simpáticos e amigáveis, até brincalhões, serão, para as crianças, bons professores, bons profissionais, independentemente da sua qualidade. A mistura deste tipo de factores neste género de alunos sugere que, no início de uma aprendizagem instrumental precoce, a competência pedagógica não é suficiente, são também necessários elevados graus de afectividade, de simpatia, de um certo fervor pessoal, características fundamentais para um professor de instrumento. Por outro lado, o professor de instrumento é, frequentemente, o primeiro adulto que de uma forma significativa tem um contacto pessoal de um para um com a criança, devido às aulas de instrumento serem, na maior parte dos casos, individuais. O professor pode passar uma hora ou mais por semana com a criança, por vezes durante vários anos, o que faz com que esta relação de aprendizagem seja única e que possa ter efeitos duradouros na criança, tanto positivos como negativos (Ryan *et al.*, 2000). Daqui a importância essencial dos primeiros professores de música e fundamentalmente de instrumento para o sucesso da sua aprendizagem e da sua persistência.

Koutz (1987), num estudo em que analisa as diferenças em termos de atitudes em relação às aulas de instrumento em escolas secundárias por não-participantes, participantes e antigos participantes (*dropouts*), conclui que os alunos que desistiram de estudar música revelaram uma diferença significativa em relação aos alunos que continuaram a estudar música em termos de percepção da qualidade de tratamento por parte dos seus professores de música, demonstrando atitudes mais negativas. Também Ryan *et al.*, (2000) concluíram no seu estudo que os alunos que desistiram de estudar música se diferenciaram significativamente daqueles que continuaram a estudar em termos da percepção do grau de apoio que receberam por parte de pais e professores. Deste modo, aqueles que continuaram a estudar declararam ter recebido mais apoio do que aqueles que desistiram.

Ao longo da nossa experiência profissional observamos que, muitas vezes, as crianças gostam ou não de música e de determinado instrumento devido ao seu relacionamento com o professor, mais do que por qualquer outro motivo e, principalmente quando se trata de aulas individuais, a mudança de professor pode ser uma causa de *dropout*. Da mesma forma, Hallam (1998) referiu ter encontrado diferenças entre os alunos que desistiram de estudar um instrumento e aqueles que persistiram em termos de atitudes e influências recebidas por parte dos seus professores.

### 3.3. Outras causas

Entre outros motivos que surgem como causas para o *dropout*, encontramos alguns aspectos relacionados com o instrumento musical que cada aluno tocava. Estão aqui incluídos, em primeiro lugar, a idade e o estado de conservação do instrumento (Allen, 1981), em segundo lugar, a mudança forçada de instrumento, isto é, quando os alunos não podem continuar a tocar o instrumento que escolheram originalmente (Solly, 1986) e, em terceiro lugar, o facto de não gostarem do instrumento que tocavam ou de o considerarem como demasiado difícil (Rawlins, 1979).

Há ainda a registar diferentes motivos para o abandono do estudo de um instrumento musical, que aparecem como marginais nos diversos estudos analisados, como sejam o tamanho da família, a nacionalidade, a religião, motivos de saúde, dificuldades no transporte para a escola e razões económicas. Um desses estudos é o de Rawlins (1979) em que, a partir de entrevistas feitas a 50 alunos que desistiram de estudar um instrumento musical e a 21 professores de instrumento da mesma escola, o autor refere as principais razões para o *dropout* no ensino do instrumento. Assim, os alunos apresentaram, por ordem decrescente de importância, as seguintes razões para desistirem: problemas e conflitos relacionados com a escola, sentimentos pessoais em relação a si próprios, pressão dos pares, pressão económica, pressão familiar e problemas de saúde. Por seu lado, os professores referiram, como principais motivos para os seus alunos desistirem: a pressão académica, interesses extracurriculares e extra-escolares, antipatia com o instrumento ou com o professor e, novamente, conflitos de horários. Outra conclusão interessante deste estudo é a de que mais de metade dos alunos que desistiram continuaram a tocar os seus instrumentos.

### 3.4. Factores que podem prever o abandono

Uma das conclusões que podemos retirar dos diferentes artigos, estudos e investigações que revimos é que é possível prever a continuidade e a persistência no estudo do instrumento com muito mais acuidade do que o *dropout*. Apesar disso, alguns autores encontraram certas variáveis que podem prever o abandono no ensino da música. Como exemplos dessas variáveis temos os factores económicos, o auto-conceito, as competências em leitura, em matemática, escolares e académicas, a atitude em relação à música, a inteligência ou a atitude como estudante (Klinedinst, 1991; McCarthy, 1980).

Klinedinst (1991) examinou a capacidade de onze diferentes variáveis poderem prever, entre outras coisas, a continuação dos alunos nos programas musicais. O estudo envolveu 205 alunos do quinto ano que começavam a estudar um instrumento, e os resultados indicaram que a persistência em continuar a estudar um instrumento musical foi prevista por factores como o estatuto sócio-económico, o auto-conceito em música, os resultados obtidos em leitura e na matemática e as competências académicas. Estas variáveis previram a continuação do estudo do instrumento com uma precisão de 97%.

Por seu lado, McCarthy (1980) estudou o ensino individual, os resultados dos alunos e a taxa de *dropout* de alunos do quinto e sexto ano de uma escola de um distrito urbano nos Estados Unidos. Mais especificamente, o estudo relata a influência do ensino em grupo ou individual na leitura musical e no *dropout*. Dos 1199 participantes envolvidos nesta investigação, 23% foram identificados como *dropouts*. O autor concluiu que o nível de leitura, o estatuto sócio-económico e o género foram os factores que explicaram a maior parte da variância do *dropout*.

### 3.5. Conclusão

Hallam (1998) fala-nos de uma espiral descendente que pode levar ao abandono do estudo de um instrumento musical. A autora usa o modelo de aprendizagem de Carroll (1963) para estruturar o seu trabalho, que nos diz que o grau de aprendizagem é o resultado do tempo despendido a aprender a dividir pelo tempo necessário para aprender. Este último foi estimado através das aptidões, das capacidades para compreender instruções e da qualidade do ensino. O tempo gasto a aprender foi por seu lado avaliado através de várias medidas: os anos de aprendizagem do instrumento, o tempo de estudo e a sua perseverança. Este estudo teve como participantes 109 alunos de violino e viola de arco com idades entre os 6 e os 16 anos. A autora concluiu, à semelhança do que já foi relatado, que existe uma complexa teia de relações entre capacidades, conhecimentos anteriores, motivação, esforço e eficácia que conduz à desistência.

Quando uma criança inicia a aprendizagem de um instrumento musical, a facilidade com que ela vai aprender e o tempo necessário para fazer bem uma determinada tarefa são influenciados, por um lado, pelas capacidades próprias e, por outro lado, pelos conhecimentos anteriores que estão sempre presentes (qualquer criança, antes de começar uma aprendizagem musical formal, pelo menos já ouviu muita música e já cantou muitas vezes). Quando a preponderância destes dois factores não é muito grande, poderá ser necessário mais esforço e mais estudo para a realizar com sucesso, o que implica mais dispêndio de tempo e de persistência. Se essa tarefa for demasiado difícil, o esforço necessário para a realizar pode ser entendido como

demasiado grande e o sujeito pode desistir. Se estas dificuldades se deverem à falta de capacidades musicais, temos a referida espiral que pode conduzir ao abandono, fruto de uma perda de auto-estima, perda de motivação e menos estudo.

Iremos desenvolver mais em profundidade este aspecto no próximo capítulo, quando apresentarmos o nosso modelo teórico interpretativo do abandono escolar no ensino vocacional da música.

## CAPÍTULO IV - MODELOS INTERPRETATIVOS DO ABANDONO ESCOLAR

Podemos dividir os estudos que se debruçam sobre o abandono escolar, tanto em relação ao ensino geral como ao ensino da música, em três géneros diferentes. O primeiro, aquele sobre o qual nos detivemos nos dois capítulos anteriores, inclui os estudos empíricos que definem e estimam taxas de abandono, examinam correlações, incluindo estatuto sócio-económico, capacidades e desempenho académico, entre outros, e enunciam as razões que levam os jovens a desistir da escola. No segundo tipo de estudos, sobre os quais não nos debruçaremos em pormenor por não fazerem parte dos propósitos do nosso trabalho, os seus autores descrevem os esforços que devem ser feitos pela escola, e pela sociedade em geral, para prevenir o abandono escolar e fazer regressar à escola aqueles que a deixaram. Finalmente, um terceiro género de trabalhos procura basear-se, através da utilização de modelos de análise, numa compreensão sistemática do processo relativo ao desenvolvimento que conduz um indivíduo ao *dropout*. Neste último grupo de estudos, porventura o mais escasso, escolhemos, pela sua importância e pela relação próxima que podemos estabelecer com o abandono do estudo da música e de um instrumento musical, dois trabalhos que vamos aqui analisar, o de Finn (1989) e o de Kaplan, Peck & Kaplan (1997), que se complementam. Na parte final do capítulo, iremos apresentar o nosso modelo teórico que, baseado nos modelos dos dois autores referidos e na restante literatura sobre o abandono escolar, procura explicar a desistência do estudo de um instrumento musical nas Academias e escolas de música.

## 1. Finn

Finn (1989) descreve dois modelos que procuram compreender o processo do abandono escolar. O primeiro, o **modelo de auto-estima-frustração**, identifica o insucesso escolar como o ponto de partida dum ciclo que pode culminar na rejeição da escola pelo aluno, ou o contrário, a rejeição do aluno pela escola. O outro modelo, o de **participação-identificação**, centra-se no envolvimento dos alunos na escola, com as suas componentes comportamentais e emocionais.

### 1.1. Modelo de auto-estima-frustração

O **modelo de auto-estima-frustração** diz-nos que um insucesso nos resultados escolares, originado em parte por práticas escolares deficientes, pode levar a uma reduzida auto-estima que, por seu lado, conduz a problemas de comportamento, os quais podem ter sido causados igualmente por uma influência negativa dos pares, o que, subsequentemente, provoca um insucesso escolar e uma reactivação do ciclo, que poderá determinar o *dropout* (figura 7).

Este modelo tem sido usado frequentemente para explicar os efeitos da escola nos comportamentos desviantes e na delinquência juvenil, oferecendo também uma boa perspectiva para a compreensão do abandono escolar. De acordo com um paradigma comum, uma fraca prestação escolar pode prejudicar a auto-imagem e a auto-estima, o que, por sua vez, pode conduzir à oposição por parte dos jovens do contexto que é por eles visto como responsável por essa auto-imagem negativa. Os comportamentos de

oposição referidos podem assumir a forma de rupturas com o processo educativo, nomeadamente pela falta recorrente às aulas, podendo mesmo chegar aos actos de delinquência.

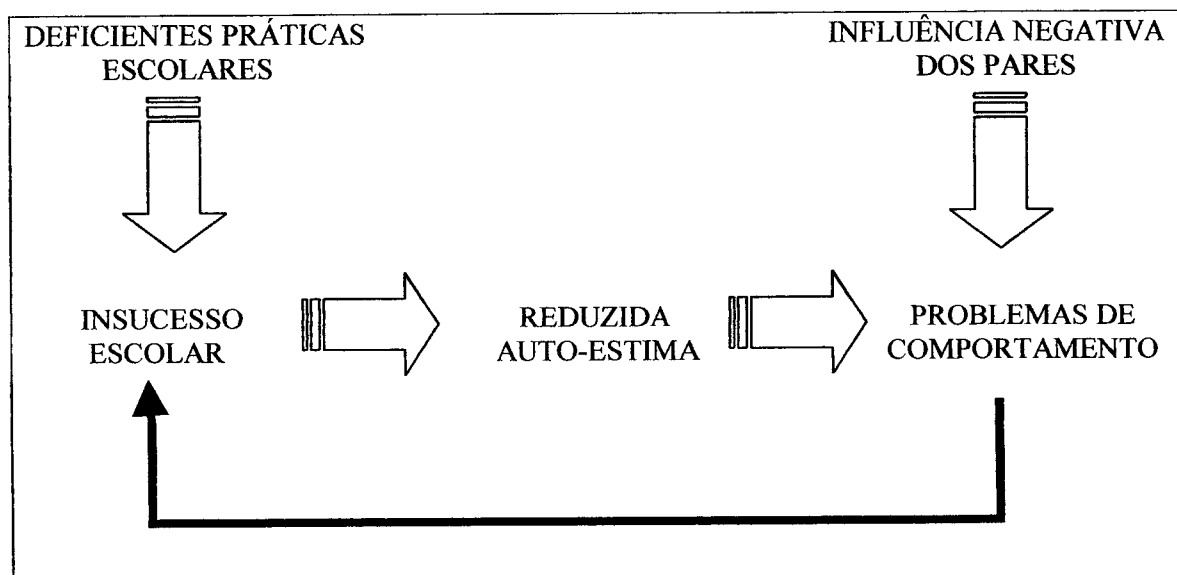


Figura 7: Modelo de auto-estima-frustração (Finn, 1989).

Estão bem estabelecidas na literatura as relações entre a auto-estima e a *performance* escolar, por um lado, e entre a auto-estima e os problemas de comportamento, por outro lado (Byrne, 1984; Hansford & Hattie, 1982). Segundo o **modelo de auto-estima-frustração**, a auto-estima do jovem é um mediador central do comportamento que se segue ao fracasso académico. Ainda de acordo com este modelo, como resultado de uma baixa auto-estima, o jovem exhibe problemas de comportamento que constituem uma maneira de fazer frente quer a um certo estigma social quer à perda de auto-estima relacionada com o fracasso. Os indivíduos procuram uma via através da qual a sua estima possa ser renovada. Padrões consistentes de fracassos escolares podem ameaçar a auto-estima, resultando numa procura do sucesso quer em actividades alternativas, que podem ser menos sancionadas socialmente, quer ganhando a aprovação

dos pares, que se tornaram igualmente não participantes. Está bem documentado que os *dropouts*, tal como os delinquentes, associam-se frequentemente a grupos de pares com comportamentos semelhantes (Ekstrom *et al.*, 1986; Hindelang, Hirshi & Weis, 1981).

## 1.2. Modelo de participação-identificação

O segundo modelo referido por Finn (1989), dito de **participação-identificação** (**figura 8**), indica-nos que a qualidade do ensino e as capacidades dos indivíduos intervêm activamente no sucesso obtido no desempenho académico e nos resultados escolares, para os quais colabora em elevado grau a participação em actividades escolares, por sua vez resultante em parte também da qualidade do ensino ministrado. O sucesso escolar conduz a uma maior e melhor identificação com a escola, com o incremento de sentimentos de pertença e de valorização em relação à mesma, que fazem com que os alunos participem mais em actividades escolares, completando ou reiniciando o ciclo de sucesso (Finn, 1989).

De acordo com este modelo, a probabilidade de um jovem completar com sucesso a escolaridade obrigatória é maximizada se ele ou ela mantiver múltiplas e crescentes formas de participação em actividades escolares relevantes. Pelo contrário, o insucesso na participação nas actividades da escola e da turma, ou a falha no desenvolvimento de um sentimento de identificação com a escola, pode ter consequências significativas, aumentando as probabilidades de um futuro abandono escolar.

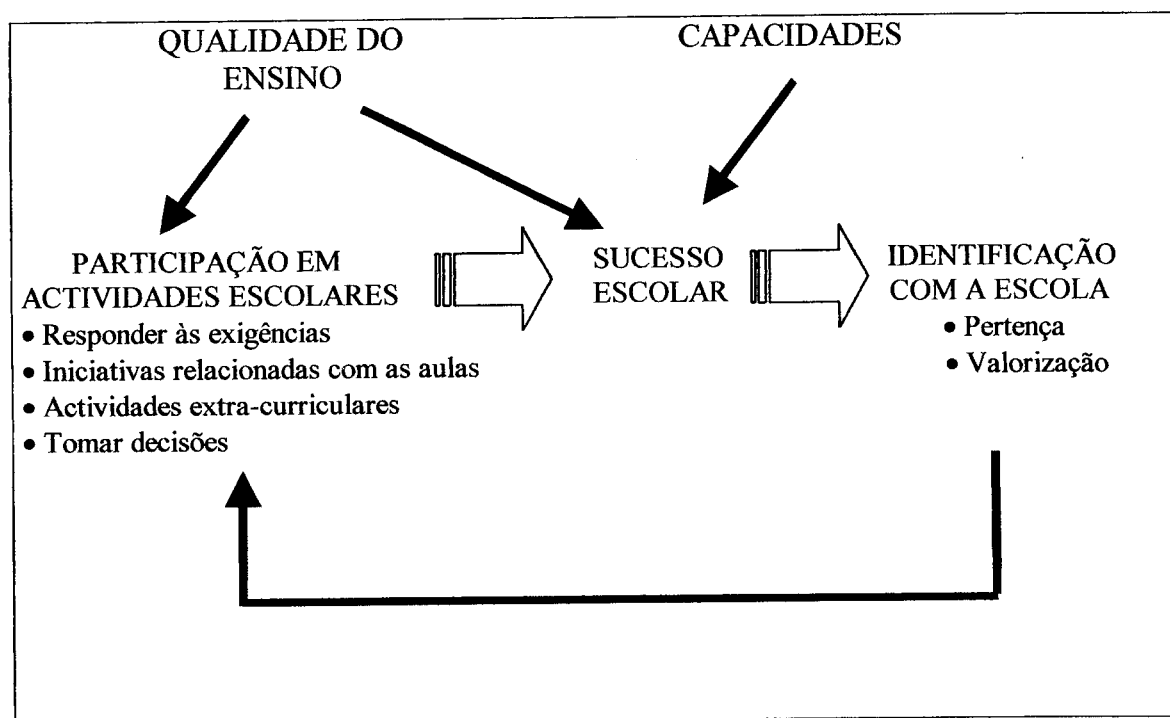


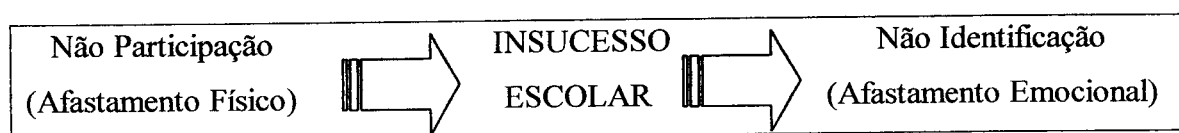
Figura 8: Modelo de Participação-Identificação (Finn, 1989).

### 1.2.1. Ciclo de afastamento

Os jovens com pouco apoio e falta de encorajamento em casa podem chegar à escola predispostos a uma atitude de não-participação e de não-identificação, não integrando inteiramente o ciclo descrito na **figura 8**. Apesar de ser possível alguns professores fazerem com que algumas destas crianças se interessem pelas aulas, muitas outras podem começar por resistir a um primeiro nível de participação<sup>1</sup>, tornando-se distraídas e desatentas, evitando a atenção dos professores e não respondendo apropriadamente às questões que lhes são colocadas. Irão manifestar não apenas um

<sup>1</sup> O autor distingue diferentes níveis de participação nas aulas, conforme as idades dos alunos, sendo que, no primeiro nível, a participação será pouco mais do que a aceitação por parte das crianças da necessidade de estar preparado e responder às perguntas do professor. À medida que as crianças crescem, podem tomar papéis mais activos, como é o caso do segundo nível de participação, em que os alunos fazem perguntas e dialogam com o professor (Finn, 1989).

menor índice de comportamentos do segundo nível de participação do que os seus pares, como manterão uma concordância mínima ou mesmo uma total discordância em relação aos requisitos básicos das aulas. Podem recusar-se a participar nas discussões, atrasar-se na entrega de trabalhos e chegar às aulas atrasados ou não preparados. À medida que a escola se torna mais exigente e dá mais importância à avaliação, este comportamento resultará na obtenção de más notas e possivelmente na reprovação. Estes jovens, ao contrário dos seus pares com mais sucesso, não têm a motivação para continuar a participar que pode ser dada pela obtenção de resultados positivos. Se este padrão continuar, a identificação com a escola tornar-se-á cada vez mais improvável (**figura 9**), juntando-se o afastamento emocional ao afastamento físico.



**Figura 9:** Modelo de Participação-Identificação: Ciclo de Afastamento (Finn, 1989).

Rumberger (1987) enfatiza a importância de estudar a longo prazo o processo que culmina no abandono da escola por parte do jovem, mais do que estudar as características estruturais, tais como o estatuto sócio-económico ou a raça. Este autor sugere que “de facto, abandonar em si mesmo pode ser visto como um processo de ruptura com a escola, talvez por razões sociais e académicas” (Rumberger, 1987, p. 111). O **modelo de participação-identificação** de Finn oferece essa perspectiva para a compreensão do fenómeno do *dropout*. Explica-o “em termos de um antecedente comportamental – a participação, e de uma condição psicológica – a identificação com a escola” (Finn, 1989, p. 133).

Embora este modelo não explique todas as instâncias pelas quais os jovens abandonam a escola antes de a completarem, “fornece um retrato do abandono de alguns indivíduos como um *processo de ruptura* ao longo do tempo e não como um fenómeno que ocorra num único dia ou mesmo durante um único ano lectivo” (Finn, 1989, p. 133).

### 1.3. Comparação entre os modelos

De acordo com Finn (1989), há algumas semelhanças e diferenças importantes entre o paradigma da **participação-identificação** e o modelo clássico de **auto-estima-frustração**. As semelhanças tornam-se mais aparentes quando o modelo positivo da **figura 8** é retratado em termos de comportamentos negativos e suas consequências. A **figura 9** é parecida com a **figura 7**, excepto em relação ao ponto de partida implícito – o fracasso escolar, no **modelo de auto-estima-frustração**, e a não participação, no **modelo participação-identificação**.

Os dois modelos reconhecem uma *performance* escolar deficiente como um importante antecedente do *dropout* e ambos contêm uma componente relativa ao comportamento. No **modelo de auto-estima-frustração**, é o acto específico de abandonar a escola. No **modelo participação-identificação**, são graus variáveis de não participação, dos quais abandonar a escola será o seu extremo. A análise da participação é também uma característica que distingue este novo modelo (**participação-identificação**). Ambos reconhecem ainda a importância das respostas psicológicas dos indivíduos aos acontecimentos na escola, na forma de auto-estima, num modelo, e de identificação com a escola, no outro.

## 2. Kaplan

Kaplan, Peck & Kaplan (1997), num estudo longitudinal, utilizam dados recolhidos através de questionários administrados aos mesmos sujeitos nos sétimo, oitavo e nonos anos de escolaridade e na idade de jovens adultos, para avaliar um modelo causal. O modelo foi usado para decompor a relação entre insucesso escolar e abandono escolar, com a utilização de variáveis constituídas teoricamente. Esta relação foi parcialmente decomposta pelos efeitos de mediação de uma fraca motivação, da associação com um grupo de pares com comportamentos desviantes e de uma percepção de rejeição pelos colegas da escola.

Este modelo estrutural é baseado teoricamente na existência do motivo da auto-estima, segundo o qual “um indivíduo comporta-se de maneira a minimizar as experiências de auto-attitudes negativas e a maximizar as experiências de auto-attitudes positivas” (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997, p. 332). Os autores lançam a hipótese que os alunos que experimentam uma perda de auto-estima após a obtenção de má notas vão reagir de maneira a atenuar os seus laços com a escola, que lhes terá causado dolorosos sentimentos negativos.

Kaplan, Peck & Kaplan (1997), partindo dos modelos apresentados por Finn, apresentam uma explicação mais detalhada e mais lógica para o facto de uma reduzida auto-estima levar a problemas de comportamento. Estes autores dão-nos ainda uma compreensão mais ampla dos tipos de problemas comportamentais que podem ser exibidos por estes estudantes e um quadro pormenorizado de como é que os problemas derivados dos comportamentos afectam frequentemente os resultados e o sucesso escolar.

Para Kaplan, Peck & Kaplan (1997), os alunos desejam sentir-se bem com eles próprios. Assim, se receberem más notas (experiências académicas negativas), podem envolver-se numa variedade de comportamentos e adoptarem uma série de atitudes para se protegerem contra possíveis sentimentos negativos. Estas atitudes podem ter a forma de sentimentos de rejeição pelos professores e/ou pelos seus pares, uma baixa motivação reflectida numa desvalorização da importância das notas, uma resistência em relação à escola e uma associação com pares que tenham comportamentos desviantes.

As ligações entre estas atitudes e comportamentos e os resultados escolares podem ter um paralelismo no **modelo de participação-identificação** de Finn, de que falamos antes. Os sentimentos de rejeição por professores e colegas e a expressão do desejo de deixar a escola podem ser vistos como reflectindo o sentimento de pertença ou não pertença em relação à escola. A desvalorização da importância das notas e a associação com grupos de pares com comportamentos contranormativos encontra eco na valorização ou não da identificação com a escola referida por Finn.

Estes comportamentos e atitudes foram utilizados por Kaplan, Peck & Kaplan (1997) como variáveis que se relacionam com o *dropout*, em particular, ou com o conceito mais inclusivo do comportamento desviante. As cinco variáveis são as seguintes: sentimento de rejeição pelos professores, resistência em relação à escola, baixa motivação, sentimento de rejeição pelos pares e associação com pares com comportamentos desviantes (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997).

Os autores adiantam outra hipótese, bastante evidenciada na literatura (Finn, 1989; Kaplan, Johnson & Bailey, 1987), de que “os estudantes que se associam com outros estudantes que adoptaram atitudes e comportamentos contranormativos vão eles

próprios ter maior probabilidade de adotarem igualmente comportamentos que os conduzirão a abandonar a escola” (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997, p. 333).

Concordando com Finn (1989), Kaplan, Peck & Kaplan (1997) demonstram que um baixo desempenho acadêmico e problemas de comportamento escolar levam a uma redução na auto-estima dos alunos no ambiente escolar. Esta reduzida auto-estima, por sua vez, leva a um progressivo desinteresse e descomprometimento com a escola, indicados em parte pelo absentismo, estando alguns comportamentos, por seu turno, directamente relacionados com o futuro abandono da escola.

Temos assim a hipótese de uma sequência típica de acontecimentos que conduzem ao *dropout* (**figura 10**): um baixo desempenho acadêmico conduz a um sentimento de rejeição da escola, quer por parte dos professores, quer por parte dos pares, o que pode conduzir a uma predisposição para o abandono, a uma tendência para desvalorizar a escola e o seu sistema de avaliação e a uma procura de outras fontes de auto-estima, tais como a aprovação dos pares, igualmente excluídos do sistema. A adopção destas atitudes e comportamentos levará a um continuado baixo desempenho acadêmico e a um insucesso escolar, até que se proporcione a oportunidade para abandonar a fonte de rejeição e insucesso com a desistência da escola por parte do aluno.

Os resultados do estudo de Kaplan, Peck & Kaplan (1997), ao revelarem um aumento, com a idade, da percentagem de alunos que indicam que as notas não são importantes e que referem simultaneamente terem amigos desviantes, são consistentes com as sugestões de Finn (1989) e de Rumberger (1987) de que o processo de abandonar a escola pode ser entendido como um processo de progressiva ruptura com a mesma.

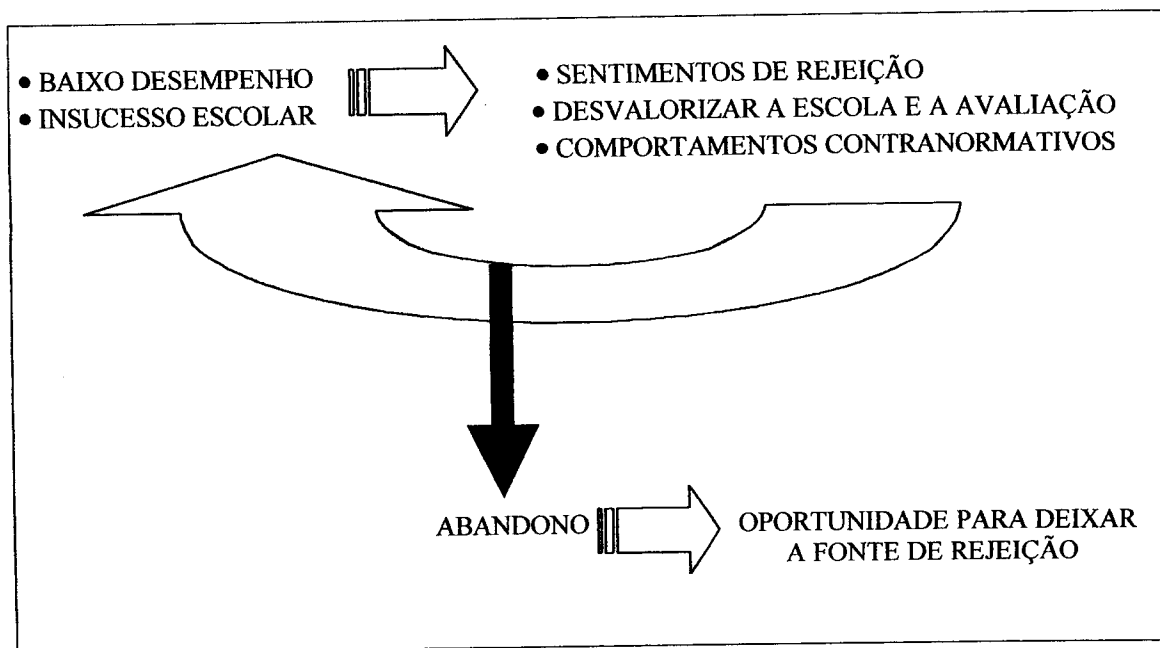


Figura 10: Modelo de Abandono Escolar (Kaplan, Peck & Kaplan, 1997).

### 3. MODELO TEÓRICO INTERPRETATIVO DO ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO VOCACIONAL DA MÚSICA

Partindo dos modelos teóricos apresentados, principalmente do **modelo de auto-estima-frustração**, da maneira como é apresentado por Finn (1989), e do modelo de Kaplan, Peck & Kaplan (1997), e da literatura revista anteriormente, que tenta encontrar as causas para a desistência do ensino da música, elaboramos um modelo teórico que procura interpretar e explicar o abandono do estudo de um instrumento musical.

Deste modo, como vemos na **figura 11**, deficientes práticas escolares e dificuldades em conciliar o ensino da música com o ensino genérico podem conduzir a um baixo desempenho acadêmico, 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 conseqüente 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.

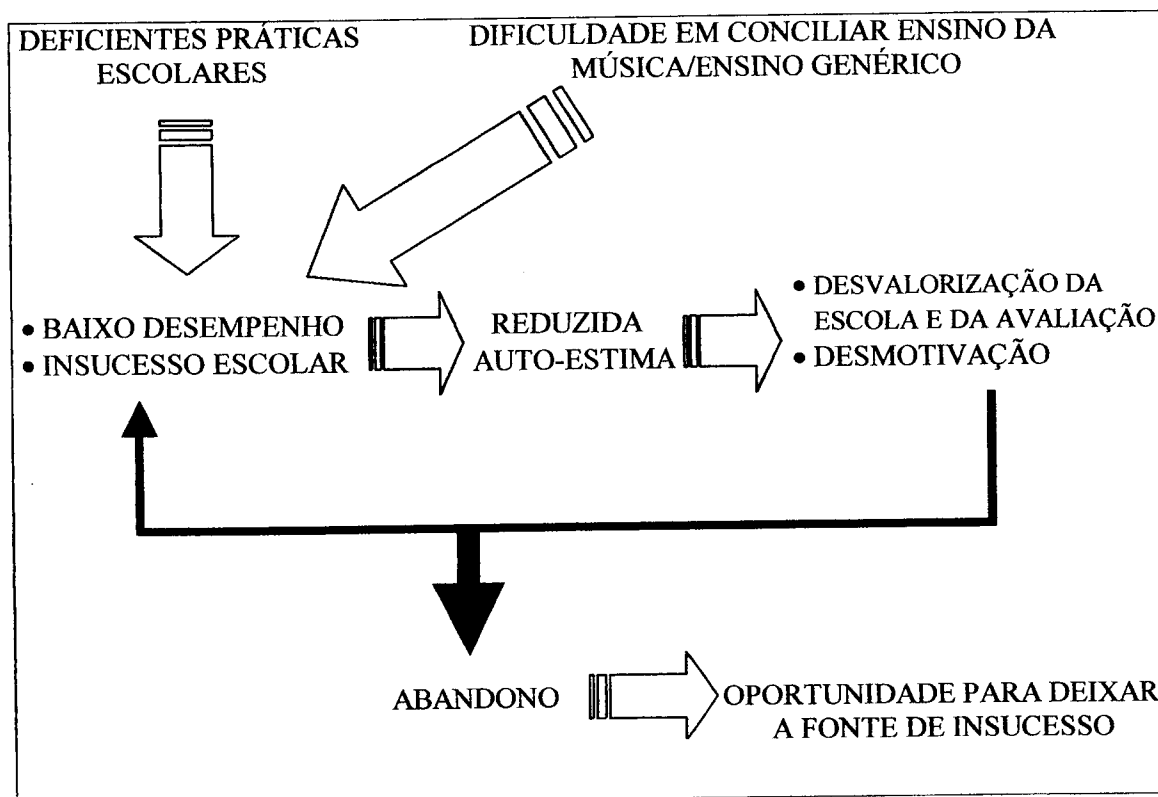


Figura 11: Modelo interpretativo do abandono no ensino vocacional da música.

A expressão deficientes práticas escolares engloba, de acordo com Finn (1989), um desajustamento entre o que as escolas de música oferecem e aquilo que os alunos nelas procuram. Isto é, as Academias de música têm um estatuto de escolas do ensino especializado e vocacional de música<sup>2</sup>, com currículos e programas bastante exigentes, elaborados a pensar em alunos que querem seguir uma carreira musical, enquanto os objectivos da maior parte dos alunos que frequentam as Academias de música não se coadunam com o nível dessas exigências, conforme o nosso estudo pretende demonstrar. Por outro lado, a própria formação dos professores estará mais adequada ao ensino de jovens que pretendam vir a ser instrumentistas profissionais, havendo, assim, uma natural dificuldade em se adaptarem a uma realidade diferente, que é a de os seus alunos pretenderem apenas, na sua maioria, aprender música como passatempo. Além disso, hoje em dia, os jovens procuram uma maior diversidade em termos de conteúdos musicais que devam fazer parte da aprendizagem, como é o caso da música ligeira, da música tradicional, da música pop ou rock ou do jazz. No entanto, verifica-se ainda uma certa resistência à sua utilização por parte das escolas ou dos professores de instrumento, apesar de recentes experiências nesse sentido. Muitos professores parecem estar empenhados em usar o pop ou o rock para aumentar o interesse musical dos alunos por outros estilos, mas a maior parte dos professores fá-lo com pouca ou nenhuma preparação ou experiência profissional nessas áreas (York, 2001).

Também em Portugal o currículo fala claramente na necessidade de se utilizar a música popular nas aulas de música, mas, no entanto, os professores “ou não seguem essas instruções por não estarem familiarizados com a música pop, ou então trazem a

---

<sup>2</sup> Ver capítulo I.

música popular para as suas aulas de uma forma pouco exigente, baseada na assunção de que os alunos gostam” (Mota, 2001, p. 160).

Tanto o **modelo de auto-estima-frustração** (Finn, 1989) como o modelo de Kaplan, Peck & Kaplan (1997) mencionam a influência dos pares e simultaneamente os comportamentos desviantes ou contranormativos que daí podem advir como um dos pontos mais importantes deste ciclo que conduz ao abandono da escola. No entanto, não incluímos estes factores no nosso modelo para o ensino vocacional da música por acharmos que não constituem vértices fundamentais. No caso da influência dos pares, assim como na dos pais, apesar de poder constituir um motivo do abandono, conforme referimos anteriormente<sup>3</sup>, parece não ter uma importância tão manifesta como a dos factores escolares ou dos problemas de conciliação com o ensino geral, e daí a sua não inclusão no modelo. No que diz respeito aos comportamentos, consideramos que não se aplicarão ao contexto específico das escolas e Academias de música particulares devido à sua frequência não ser, obviamente, obrigatória, sendo assim a permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino, e simultaneamente o contacto com os grupos de pares, muito reduzido.

A dificuldade em conciliar o ensino da música com o ensino genérico não fazia parte, como é lógico, dos modelos descritos anteriormente, que se referiam apenas ao ensino genérico. Não obstante, na revisão da literatura que efectuamos em relação às causas do abandono do estudo de um instrumento musical<sup>4</sup>, os conflitos de horários foram referidos por diversos autores como um dos principais motivos desse abandono. Este factor terá eventualmente ainda mais importância no contexto português do que

---

<sup>3</sup> Ver página 71.

<sup>4</sup> Ver página 69.

nos Estados Unidos, de onde é oriunda a maioria dos estudos por nós referidos. Enquanto naquele país o ensino da música e do instrumento se faz, quer ao nível básico, quer ao nível secundário, principalmente nas escolas do ensino genérico, em Portugal, esse ensino, em termos de instrumento e de ensino especializado, existe apenas nos Conservatórios e Academias de música e noutros estabelecimentos de ensino similares, e não nas escolas do ensino genérico, o que agrava muito mais este problema da conciliação dos horários. Os alunos já têm uma carga horária muito grande no ensino genérico, o que torna muito difícil a frequência de outras actividades, como, por exemplo, aulas de música ou a prática de desporto. Por outro lado, as escolas de música têm igualmente um elevado grau de exigência, principalmente no que diz respeito ao tempo individual de estudo destinado ao instrumento. Para poderem cumprir com aquilo que lhes é exigido em termos de programas e de currículos, os alunos necessitariam, na sua maior parte, de muito mais tempo dedicado ao estudo do instrumento do que aquele que os horários da escola genérica proporcionam.

Há estudos que indicam que a quantidade de tempo de estudo do instrumento é um factor decisivo para o sucesso nesta área, mais do que as capacidades ou o talento (Ericsson, 1997). De acordo com a *expertise theory*, a hereditariedade ainda não explicou de que forma “as diferenças genéticas específicas podem conduzir a diferenças em desempenhos musicais específicos” (Sloboda & Howe, 1999, p. 53). Por outro lado, as diferenças em termos de qualidade do estudo, aquilo a que esta teoria chamou de *deliberate practice*, ou estudo intencional, podem em parte explicar as diferenças no desempenho entre alunos de instrumento com o mesmo número de anos de aprendizagem e supostamente com o mesmo número de horas de estudo (Jorgensen, 2001).

Esta falta de tempo para estudar o instrumento, resultante em parte da dificuldade em conciliar os horários da escola com os da música, pode provocar assim um baixo desempenho e possivelmente o insucesso, o que, de acordo com o **modelo de auto-estima-frustração**, pode conduzir a uma redução da auto-estima, como já vimos. O auto-conceito e a auto-estima estão relacionadas com o desempenho em música, sendo que a participação em actividades de aprendizagem musical tende a promover uma auto-estima positiva (Asmus, 1993). Desta forma, o sucesso na música produz auto-conceitos positivos em relação à música, que podem promover o desejo de futuros envolvimento em actividades musicais (Asmus, 1989). Pelo contrário, o insucesso leva à produção de auto-imagens mais negativas e a uma redução da auto-estima, que pode estimular a não participação em futuras actividades musicais, o que, em conformidade com o nosso modelo, vai ser uma das principais causas do abandono do ensino da música. A própria falta de um auto-conceito positivo em relação às competências musicais pode constituir, por si só, como já referimos, um motivo para o abandono (Frakes, 1984).

Em suma, este modelo procura mostrar que o abandono do estudo de um instrumento musical se deve a um desajuste entre uma escola vocacional e especializada, preparada para formar futuros músicos profissionais, e um universo de alunos que, na sua esmagadora maioria, não pretendem vir a ser músicos profissionais, mas têm, antes, como objectivo a aprendizagem da música apenas como passatempo ou como forma de enriquecimento cultural. É claramente nítido que

“(...) Hoje as escolas do ensino especializado da música são frequentadas por alunos que, na sua grande maioria, procuram não uma formação especializada, mas sim um

complemento de formação que o ensino regular não lhes proporciona” (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998, p. 31).

Este choque vai conduzir, de acordo com o nosso modelo, ao abandono da escola de música por parte da maioria desses alunos. O nosso estudo tentará demonstrar a validade deste modelo.

## **SEGUNDA PARTE**

# **ESTUDO SOBRE AS CAUSAS DO ABANDONO DO ESTUDO DE UM INSTRUMENTO MUSICAL**

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO E OBJECTIVOS DO ESTUDO

Um dos problemas essenciais do ensino vocacional da música em Portugal diz respeito à conciliação de dois tipos de procura distintos destas escolas: um que pretende principalmente uma mais-valia pessoal em termos de formação musical que não é fornecida pelo ensino regular e um outro que tem como aspiração uma formação vocacional, com intuítos de futura profissionalização. Esta divergência é uma das causas responsáveis por uma crise geral de identidade destas escolas e pela baixíssima taxa de eficiência do seu ensino (ME, 2000), o que pode ser avaliado quer pelo reduzido número de alunos que conclui os cursos secundários de música, quer pela pirâmide extremamente acentuada que se verifica no conjunto dos alunos que frequentam este ensino. Nesta pirâmide pode observar-se uma base muito alargada, constituída pelos alunos que se encontram nos primeiros graus, e um topo da pirâmide muito estreito, formado pelos alunos nos anos terminais<sup>1</sup>.

No **quadro 3** observamos o número de alunos inscritos no ano lectivo de 1996/1997<sup>2</sup> a nível nacional, nas escolas do ensino vocacional da música, por ciclo de ensino. Estão aqui incluídas todas as escolas tuteladas pelo Ministério da Educação, públicas e privadas (particulares ou cooperativas), excluindo as escolas profissionais. Podemos verificar a reduzida percentagem de alunos a frequentar o curso secundário,

<sup>1</sup> Devido à inexistência de dados em relação aos alunos inscritos, por grau, na totalidade das escolas de música, apresentaremos estes números apenas no que diz respeito às três escolas que fazem parte da nossa investigação (ver **figura 16** – página 103).

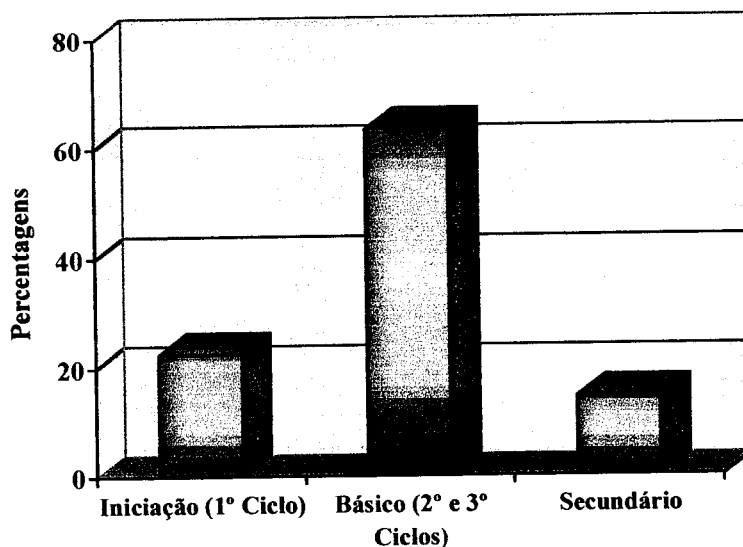
<sup>2</sup> O ano lectivo de 1996/1997 constitui o último de que há dados oficiais disponíveis para este tipo de ensino.

comparando com o curso básico<sup>3</sup> e mesmo com a iniciação. Na **figura 12** vemos mais claramente esta distribuição, com mais de metade do total de alunos a estarem inscritos no curso básico. Por outro lado, podemos ainda constatar a enorme importância do sector privado neste subsistema de ensino, com mais de três quartos dos alunos que frequentam o ensino vocacional da música, em nível não superior, a fazerem-no em escolas privadas.

**Quadro 3** - Número de alunos, a nível nacional, inscritos no ensino vocacional da música, por nível de ensino, no ano lectivo de 1996/97.

	<b>PÚBLICO</b>	<b>PRIVADO</b>	<b>TOTAIS</b>
<b>INICIAÇÃO (1º Ciclo)</b>	173	2891	3064 (22,3%)
<b>BÁSICO (2º e 3º Ciclos)</b>	2073	6634	8707 (63,3%)
<b>SECUNDÁRIO</b>	879	1100	1979 (14,4%)
<b>TOTAIS</b>	3125 (22,7%)	10625 (77,3%)	13750

<sup>3</sup> Não estão disponíveis dados separados para o 2º e 3º ciclos, apenas para o seu conjunto, que correspondem ao curso básico de música.

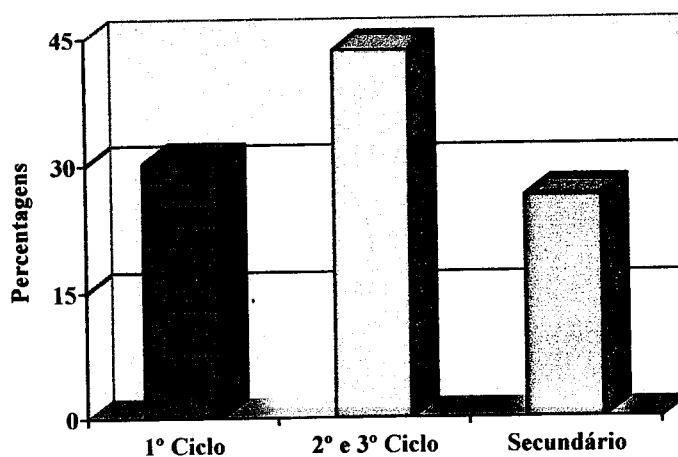


**Figura 12** - Percentagem de alunos, a nível nacional, inscritos no ensino vocacional da música, por nível de ensino, no ano lectivo de 1996/97.

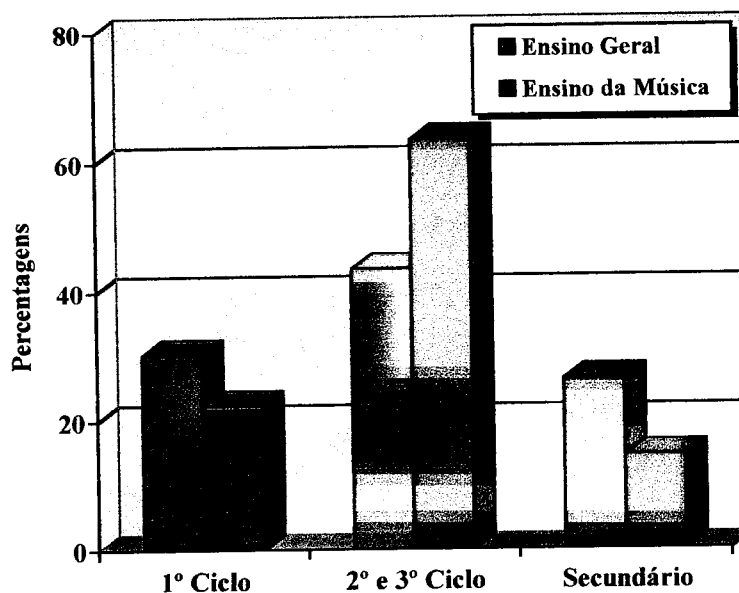
Apesar de se tratarem de universos distintos e de não se poder estabelecer uma analogia imediata, achámos que seria útil apresentar aqui o número de alunos inscritos no ensino geral no mesmo ano lectivo (1996/1997), igualmente por ciclos de ensino. Desta forma poderíamos observar se o fenómeno que tentamos descrever é específico do ensino vocacional da música ou se, pelo contrário, é extensível ao ensino geral, e em que grau é que se verifica. Assim, o **quadro 4** e a **figura 13** mostram-nos que, apesar de no ensino geral, tal como no ensino da música, a maior percentagem de alunos inscritos se verificar no 2º e 3º ciclos e a menor no curso secundário, as diferenças não são tão significativas como no ensino da música, como nos evidencia mais claramente a **figura 14**.

**Quadro 4** - Número de alunos inscritos, a nível nacional, por nível de ensino, no ensino geral, no ano lectivo de 1996/97.

<b>1º CICLO</b>	500823 (30,2 %)
<b>2º e 3º CICLOS</b>	722346 (43,5 %)
<b>SECUNDÁRIO</b>	437212 (26,3 %)
<b>TOTAIS</b>	1660381



**Figura 13** - Percentagem de alunos inscritos, a nível nacional, por nível de ensino, no ensino geral, no ano lectivo de 1996/97.

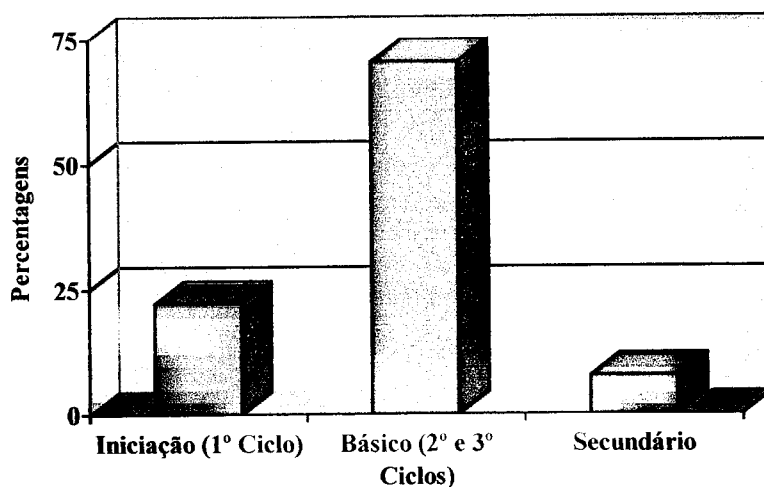


**Figura 14** - Percentagem de alunos inscritos, a nível nacional e por nível de ensino, no ensino geral e no ensino vocacional da música, no ano lectivo de 1996/97.

Com a finalidade de avaliarmos se a distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino, que apresentamos em relação à totalidade das escolas vocacionais de música, também se verificava nas três escolas que incluímos no nosso estudo, analisámos os dados referentes aos anos lectivos de 1996/1997 a 2000/2001 no que diz respeito ao número de alunos inscritos, por graus, e ao número de alunos que desistiram em cada ano lectivo. Deste modo, o **quadro 5** e a **figura 15** mostram-nos o número de alunos inscritos, por nível de ensino, no somatório das três escolas no ano lectivo de 1996/1997. Comparando com o que se passa a nível nacional (**quadro 3** e **figura 12**), verifica-se que, apesar da existência nas três escolas investigadas de uma percentagem ainda menor de alunos a frequentar o curso secundário, a distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino é sensivelmente semelhante.

**Quadro 5** - Número de alunos inscritos, nas três escolas do ensino vocacional de música investigadas, por nível de ensino, no ano lectivo de 1996/97.

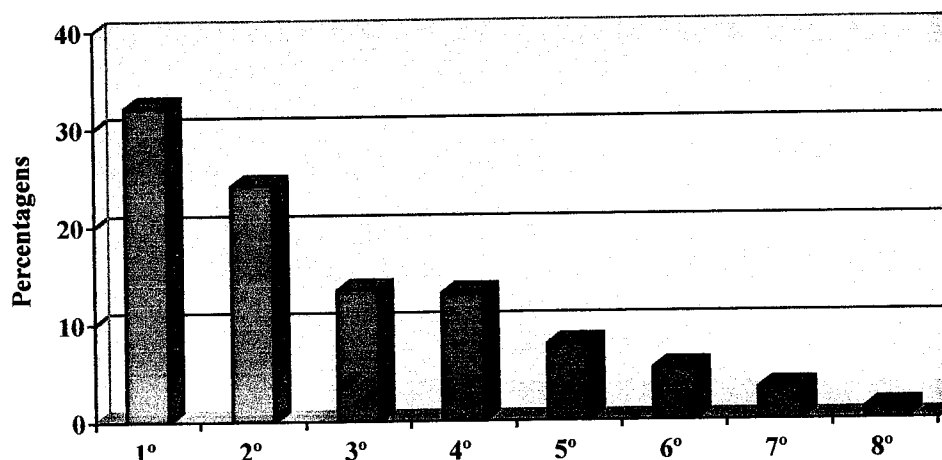
<b>INICIAÇÃO (1º CICLO)</b>	106 (22,1 %)
<b>BÁSICO (2º e 3º CICLOS)</b>	338 (70,5 %)
<b>SECUNDÁRIO</b>	36 (7,5 %)
<b>TOTAL</b>	480



**Figura 15** - Percentagem de alunos inscritos, nas três escolas do ensino vocacional de música investigadas, por nível de ensino, no ano lectivo de 1996/97.

Para compreendermos melhor o efeito de pirâmide atrás descrito, a **figura 16** revela-nos a distribuição dos alunos inscritos nas três escolas por graus<sup>4</sup>. Não incluímos aqui os alunos de iniciação, devido ao facto de este nível de ensino abranger mais do que um grau, e à sua aplicação e organização variar de escola para escola. Como se pode observar, o número de alunos inscritos decresce constantemente à medida que o grau aumenta, com elevadas percentagens de alunos a frequentar os dois primeiros graus e reduzidas nos últimos graus. O **quadro 6**, por sua vez, mostra-nos a distribuição do número de alunos inscritos por nível de ensino. Esta divisão em três ciclos, do 1º ao 3º grau, 4º e 5º grau e do 6º ao 8º grau corresponde aos exames oficiais (5º e 8º grau) e à separação em curso básico e secundário. A divisão do curso básico (até ao 5º grau) em dois níveis condiz igualmente com uma prática corrente em grande parte das escolas de música, mesmo em algumas públicas, que é a de realizar uma espécie de exame intermédio, embora sem carácter oficial, no 3º grau.

<sup>4</sup> Os alunos do curso de canto, com apenas três anos de duração, foram incluídos no curso secundário, correspondendo o 1º grau do curso de canto ao 6º grau, o 2º ao 7º e o 3º ao 8º.



**Figura 16** – Percentagem de alunos inscritos, por graus, nas três escolas investigadas, no ano lectivo de 1996/1997.

**Quadro 6** – Número de alunos inscritos, por nível de ensino, nas três escolas investigadas, no ano lectivo de 1996/1997.

<b>Até 3º grau</b>	260 (69,5%)
<b>4º e 5º grau</b>	78 (20,9%)
<b>Acima 5º grau</b>	36 (9,6%)

Além disso acrescentamos ainda que, nas três escolas investigadas, o número de alunos que terminaram o curso secundário na disciplina de instrumento ou canto foi apenas de 17 durante os anos lectivos de 1996/1997 a 2000/2001, o que faz com que, em média, apenas um aluno por escola em cada ano lectivo tenha concluído o curso. Por outro lado, constatamos igualmente que enquanto a média de alunos inscritos por ano lectivo nas três escolas mencionadas durante os cinco anos referidos se situa em 484, o número de alunos que abandonaram, também em média, foi de 120. Isto significa que 24,8% dos alunos inscritos em cada ano lectivo abandonaram, ou seja, um em cada

quatro dos alunos que frequentaram estas três escolas vocacionais do ensino da música durante estes cinco anos desistiram.

Todos estes dados confirmam os elevados índices de insucesso e de abandono escolar no ensino vocacional da música, o que, juntamente com todos os problemas existentes neste tipo de ensino e anteriormente referidos, fundamenta o interesse pela problemática em estudo no nosso trabalho e a sua relevância.

As questões de pesquisa a que a nossa investigação vai procurar dar resposta são as seguintes:

- 1 – Quais as principais causas responsáveis pelo abandono do estudo de um instrumento musical nas escolas vocacionais de música.
- 2 – Em que idade ou grupo etário desistem os alunos com mais frequência.
- 3 – Quantos anos, em média, estudam o instrumento, qual o nível que alcançam no fim da aprendizagem e que relações existem entre estas duas variáveis e as restantes.
- 4 – Qual a influência da idade do início da aprendizagem no tempo de estudo e no nível alcançado no instrumento.
- 5 – Que perfil dos alunos que desistem é possível estabelecer, em função das causas apresentadas para o abandono.

O modelo teórico interpretativo do abandono escolar no ensino vocacional da música, apresentado no capítulo IV da primeira parte, indicava, baseado na literatura, dois grandes factores que podem conduzir ao abandono: em primeiro lugar, motivos relacionados com a escola e o ensino, que designámos como *deficientes práticas*

*escolares*, e, em segundo lugar, causas centradas nas dificuldades em conciliar a escola de música com o ensino geral. O nosso estudo tentará demonstrar a importância destes motivos e assim justificar a sua inclusão no referido modelo.

Em relação à idade em que os alunos desistem com mais frequência, a mudança de ciclo de estudos entre o ensino básico e o secundário, ou seja, por volta dos 15 anos, é apontada como a altura em que a taxa de *dropout* é maior, sendo esta uma fase de particular vulnerabilidade (Anderson, 1981; Sloboda, 2001; Solly, 1986; Wolfe, 1969<sup>5</sup>). Este último autor refere que o abandono ocorre com mais frequência no fim do 9º ano, altura em que os alunos podem não ser capazes de reconhecer qual a utilidade prática, em termos de futuro, de continuarem a tocar um instrumento (Wolfe, 1969).

Quanto ao nível alcançado no fim da aprendizagem, esta questão não encontra eco na literatura por nós revista, devido às diferenças de sistemas de ensino vocacional da música entre Portugal, por um lado, e os Estados Unidos e o Reino Unido, por outro lado, países de origem da maior parte das investigações nesta área. Nestes trabalhos, as únicas referências, em termos de grau em que os alunos se encontravam na altura da desistência, dizem respeito ao ano de escolaridade, já que o ensino da música naqueles países no que concerne à aprendizagem do instrumento ocorre, na maior parte dos casos, nas escolas do ensino regular.

Finalmente, considerando a influência da idade do início da aprendizagem musical no tempo de estudo, a tendência é para se aceitar que quanto mais cedo a criança começar a estudar um instrumento musical maior vai ser a probabilidade de

---

<sup>5</sup> Apesar deste artigo ser relativamente antigo, consideramos pertinente a sua inclusão aqui devido, por um lado, à importância das suas conclusões para o nosso estudo e, por outro lado, à escassez de investigações mais recentes sobre este assunto.

desistir (Allen, 1981; Solly, 1986). Wolfe (1969) conclui igualmente que a longevidade da participação nos programas de ensino musical instrumental está positivamente relacionada com a idade em que essa aprendizagem é iniciada, ou seja, quanto mais precoce for o início do estudo da música e de um instrumento musical, menor vai ser o tempo de estudo. Pelo contrário, Jorgensen (2001) concluiu no seu estudo realizado com alunos de instrumento num Conservatório que aqueles que alcançaram maior sucesso, medido pelas classificações obtidas, foram os que iniciaram a aprendizagem instrumental mais cedo.

Nos capítulos seguintes iremos expor o estudo efectuado sobre as causas do abandono do estudo de um instrumento musical, em que vamos explicar a metodologia utilizada, apresentar os resultados obtidos, a sua discussão e as principais conclusões.

## CAPÍTULO II - MÉTODO

### 1. Participantes

Pretendendo analisar os factores associados ao abandono do estudo de um instrumento musical junto de um grupo de jovens nessas condições, constituímos uma amostra intencional, procurando que a escolha dos participantes obedecesse a critérios bem definidos. Assim, os indivíduos seleccionados deveriam:

- 1 - Ter frequentado uma escola de música oficial ou com paralelismo pedagógico, pelo menos durante um trimestre nas disciplinas de instrumento ou canto.
- 2 - Ter desistido de o fazer entre os anos lectivos de 1996/1997 e de 2000/2001, inclusive, sem ter completado o 8º grau na disciplina de instrumento ou o 3º grau na disciplina de canto<sup>1</sup>. A desistência seria aferida pelo facto dos participantes terem anulado a matrícula no decorrer do ano lectivo ou não se terem inscrito no ano lectivo seguinte, sem que tivesse havido lugar a um reingresso.
- 3 - Na altura da desistência, deveriam frequentar entre o 1º e o 8º grau na disciplina de instrumento, em regime articulado ou supletivo, e ter entre 9 e 20 anos de idade. Estes dois critérios procuravam rejeitar, por um lado, os alunos que no momento do abandono frequentassem cursos livres ou cursos de iniciação ou preparatórios e, por outro

---

<sup>1</sup> O curso de canto, ao contrário do de instrumento, que tem a duração de 8 anos, consta apenas de 3 anos.

lado, os alunos que não se encontrassem matriculados no ensino genérico.

Com base nestes critérios seleccionámos um total de 309 ex-alunos que haviam frequentado três Academias: a Academia de Música de Viana do Castelo, a Academia de Música de S. João da Madeira e a Escola de Música Óscar da Silva, de Matosinhos. De entre o grupo de participantes que devolveram o questionário<sup>2</sup>, 66% pertenciam ao sexo feminino e 34% ao sexo masculino. As suas idades variavam entre os 12 e os 20 anos de idade (a média de idades era de 17,31 anos e o valor do desvio padrão de 2,61), verificando-se uma maior incidência de casos na faixa etária dos 15 aos 20 anos (75,5%).

Para efectuarmos a caracterização sócio-cultural da nossa amostra, empregámos uma grelha de avaliação do estatuto sócio-económico (Fonte: Norma, S.A.R.L.<sup>3</sup>, citado em Gonçalves, 1997), que utilizava cinco graus (alto, médio-alto, médio, médio-baixo e baixo), tomando como referência a ocupação e o nível de instrução. Na nossa análise utilizámos, por razões de simplificação, apenas três graus (alto, médio e baixo), verificando-se que a maior percentagem de participantes pertence ao nível alto (45,2%) no que diz respeito à ocupação e ao nível médio (39,4%) em relação à instrução. Nos dois casos, o nível baixo é aquele que apresenta percentagens mais reduzidas (15,4% na ocupação e 23,4% na instrução).

---

<sup>2</sup> Ver página 109.

<sup>3</sup> Ver anexo 3.

Conforme se pode verificar no **quadro 7**, a maioria dos participantes estudava piano, havendo um número importante que fazia a sua formação em guitarra. O canto, a flauta de bisel e a trompete correspondiam aos instrumentos menos representados.

**Quadro 7** – Instrumentos estudados pelos participantes.

<b>Instrumentos</b>	<b>Participantes</b>
<b>Piano</b>	109 (58,0 %)
<b>Guitarra</b>	32 (17,0 %)
<b>Violino</b>	14 (7,4 %)
<b>Flauta Transversal</b>	12 (6,4 %)
<b>Clarinete</b>	8 (4,3 %)
<b>Violoncelo</b>	5 (2,7 %)
<b>Saxofone</b>	3 (1,6 %)
<b>Contrabaixo</b>	2 (1,1 %)
<b>Canto</b>	1 (0,5 %)
<b>Flauta de Bisel</b>	1 (0,5 %)
<b>Trompete</b>	1 (0,5 %)

## **2. Medidas e procedimento**

Para tentar dar resposta aos objectivos do presente estudo, foi elaborado um questionário ao qual os participantes deveriam responder por escrito. Este questionário<sup>4</sup> procurava recolher uma gama variada de informações. Além dos dados de carácter

<sup>4</sup> Ver anexo 1.

demográfico (sexo, idade e ano de escolaridade dos respondentes, bem como as profissões e habilitações literárias de pai e mãe), solicitava também elementos acerca do percurso de formação musical (quais os instrumentos estudados, idade em que tinham iniciado e finalizado esse estudo, qual o grau atingido). O questionário continha, ainda, alguns itens que procuravam saber se os participantes haviam voltado ou não a estudar música e, no caso afirmativo, porque razão o tinham feito, ou se tinham apenas continuado a tocar o instrumento depois de terem desistido. Indagava também as influências que tinham sofrido através de quatro possíveis escolhas (*influência dos pais ou de outros familiares, influência de colegas, iniciativa própria e outros motivos*), e os objectivos que procuravam atingir quando tinham iniciado o estudo do instrumento através de três alternativas (*aprendizagem de música como passatempo, vir a ser músico profissional e outros*). A alínea 13 procurava avaliar o grau de apoio fornecido por parte de *pais e professores de instrumento*, na altura em que os respondentes tinham estudado na Academia, sendo estes dois itens avaliados de acordo com uma escala de quatro pontos (*nenhum, pouco, bastante e muito*). Por sua vez, a alínea 14, através de oito itens (*aulas de instrumento, professor de instrumento, aulas de formação musical, aulas de classe de conjunto, instalações, ambiente e dinâmica da escola, relação qualidade/preço do ensino e formação dos professores*), recolhia informação acerca do grau de satisfação relativamente à Academia de música, de acordo com uma escala de cinco pontos (*muito insatisfeito, insatisfeito, nem satisfeito nem insatisfeito, satisfeito e muito satisfeito*). Na última alínea do questionário, inquiria-se os participantes acerca dos motivos que os tinham levado a desistir do estudo de um instrumento musical, através de 15 diferentes itens, que eram avaliados por uma escala de quatro pontos (*nada importante, pouco importante, importante e muito importante*).

---

Administrou-se uma primeira versão do questionário a 23 indivíduos que se encontravam nas mesmas condições da amostra, mas oriundos de outras escolas de música. Desses 23, foi feita uma entrevista a 9, que expressaram diferentes opiniões sobre o questionário e apresentaram algumas sugestões de alteração. Com base nestas entrevistas e nas respostas obtidas nos 23 questionários, elaboramos a versão definitiva do instrumento.

O questionário foi enviado por correio a 309 participantes que se encontravam nas condições atrás mencionadas, acompanhado de uma carta de apresentação que tinha dois modelos diferentes<sup>5</sup>: um que se destinava aos encarregados de educação, quando se tratava de alunos menores, e outro dirigido ao próprio participante, quando maior. Juntamente com o questionário e a respectiva carta de apresentação, enviámos ainda um envelope selado e endereçado ao autor, a fim de os respondentes devolverem o questionário. Recebemos 188 respostas (61%), o que é tipicamente considerado como uma boa taxa neste tipo de estudo (Craig & Metze, 1979).

---

<sup>5</sup> Ver anexo 2.

## CAPÍTULO III - RESULTADOS

A apresentação dos resultados será feita em três secções. Na primeira procederemos ao estudo das propriedades métricas dos 15 itens compreendidos na alínea 16 do questionário (importância dos motivos da desistência do estudo de um instrumento musical). Na segunda efectuaremos a classificação tipológica dos participantes, através do método da análise de *clusters*. Na terceira faremos o estudo das relações entre diversas variáveis, no que diz respeito ao total da amostra e aos diferentes grupos.

Os resultados não esgotam as possibilidades de cruzamento de variáveis, mas, devido à extensão do questionário, analisaremos apenas aquilo que considerarmos pertinente, em função dos objectivos do nosso trabalho.

As análises efectuadas não revelaram a existência de ligações sistemáticas entre o sexo dos participantes e o seu nível de proveniência sócio-cultural e as restantes variáveis. Por essa razão, na exposição que se segue, optámos por omitir qualquer referência a estes dois factores.

### **1. Características psicométricas dos itens relativos às causas do abandono**

Conforme aludimos anteriormente, uma das alíneas do questionário constava de 15 itens que referiam possíveis causas para o abandono do estudo de um instrumento musical. A resposta aos itens era feita de acordo com uma escala tipo *Lickert*, variável de 1 a 4 pontos, aos quais eram atribuídos os seguintes significados:

- 1 – Nada Importante
- 2 – Pouco Importante
- 3 – Importante
- 4 – Muito Importante

A análise das pontuações atribuídas aos itens mostrou que havia uma grande concentração de respostas nas zonas de pontuação inferiores, indiciando a possibilidade de estarmos perante distribuições negativamente assimétricas. Com a finalidade de avaliarmos se este dado afectaria a sensibilidade dos itens, procedemos à sua análise, estimando os valores de curtose e assimetria para cada um deles.

### 1.1. Sensibilidade dos itens

O **quadro 8** mostra a média, o desvio padrão, a moda e as medidas de assimetria e curtose para cada um dos 15 itens. Verifica-se que a dispersão das respostas aproveita, em todos os casos, o espaço de variabilidade possível, havendo em todos eles efectivos representados nos níveis de pontuação máxima e mínima.

As médias, os desvios padrões e os valores modais indicam que os participantes escolheram, preferencialmente, as notas mais baixas das escalas, sendo a moda das diferentes distribuições o ponto 1, com onze citações. De acordo com estas tendências, as medidas de assimetria são, na maioria, positivas, com a excepção de dois itens, que apresentam valores negativos, sendo estes inferiores a  $-1$ . Quanto aos valores positivos, a maioria deles (10 em 15) apresentam valores entre 0 e  $+1,4$ ; os restantes três apresentam valores superiores a  $+2$  (item 15),  $+3$  (item 10) e  $+4$  (item 14).

No que diz respeito à curtose, os valores são ainda menos favoráveis, havendo dez valores negativos e cinco positivos. A maioria deles (10 em 15) têm valores que se situam entre -1,300 e +1,056, havendo três casos que apresentam medidas muito pouco favoráveis, um com um valor superior a +3 (item 15), outro com um valor superior a +14 (item 10) e ainda outro com um valor superior a +26 (item 14), correspondendo estes três casos aos mesmos itens que apresentavam valores pouco favoráveis nas medidas de assimetria.

**Quadro 8** – Média, mediana, moda, desvio padrão, medidas de assimetria e de curtose dos 15 itens.

Itens	Média	Mediana	Moda	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	Varição
Professor de Instrumento	1,97	1,00	1	1,17	,752	-1,010	1 - 4
Professor de Formação Musical	1,77	1,00	1	1,03	1,100	-,114	1 - 4
Disciplina de Formação Musical	1,89	2,00	1	,96	,686	-,695	1 - 4
Falta de tempo para estudar o instrumento	3,09	3,00	4	,97	-,808	-,369	1 - 4
Tocar em público	1,94	2,00	1	,96	,668	-,611	1 - 4
Frequências ou testes	2,30	2,00	2	1,02	,225	-1,077	1 - 4
Conciliar a Academia com a escola geral	2,73	3,00	4	1,14	-,339	-1,300	1 - 4
Conciliar a Academia com outras actividades	2,23	2,00	1	1,11	,325	-1,266	1 - 4
Não conseguir cumprir os objectivos	2,40	2,00	3	,95	,007	,926	1 - 4
Os pais influenciaram a desistência	1,15	1,00	1	,54	3,813	14,524	1 - 4
Ambiente geral da Academia	1,67	1,00	1	,86	1,147	,473	1 - 4
Mensalidades demasiado caras	1,88	2,00	1	,92	,704	-,515	1 - 4
Dificuldades no transporte	1,56	1,00	1	,85	1,412	1,056	1 - 4
Motivos de saúde	1,11	1,00	1	,46	4,998	26,165	1 - 4
Mudança de residência	1,35	1,00	1	,88	2,342	3,941	1 - 4

Podemos, assim, afirmar que os dados respeitantes à sensibilidade dos itens apresentam-nos um quadro que não é o ideal. No entanto, ponderadas as características das diferentes distribuições no seu todo, verificamos que, à excepção dos itens 10, 14 e 15, todos os itens têm associado um espaço de dispersão aceitável e que, apesar de alguma irregularidade, os valores de curtose e de assimetria poderão ser susceptíveis de permitirem uma discriminação razoável das respostas fornecidas pelos participantes.

## **1.2. Estrutura factorial e sub-escalas do questionário**

Com a finalidade de obtermos uma forma de elaboração dos resultados que os tornasse mais manejáveis do ponto de vista da análise, procurámos verificar se era possível constituir agrupamentos consistentes dos itens. Nessa eventualidade, estaríamos em posição de reduzir dados, mediante a inclusão dos itens em sub-escalas.

Deste modo, procedemos à análise factorial dos itens através do método das componentes principais. Com tal estudo propunhamo-nos alcançar os seguintes objectivos:

- 1 – Verificar se a matriz das intercorrelações obtidas para as respostas referentes à importância atribuída pelos respondentes aos motivos para desistir de estudar um instrumento musical possuía as características necessárias ao reconhecimento da sua factoriabilidade.
- 2 – Em caso afirmativo, determinar os factores susceptíveis de serem extraídos e avaliar a sua consistência.

A ponderação dos indicadores estatísticos como a determinante matricial ( $D=4.235E-02$ ), o índice de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=.676$ ), as medidas de adequação da amostra (MSA) relativas a cada item (valores situados entre .561 e .811), a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ( $X^2= 572.791$ ;  $P=.000$ ), suportam a hipótese de factoriabilidade da matriz de correlação entre os itens.

Com base nos valores próprios (Eigenvalue), verificámos haver 3 componentes principais que, como se pode ver no **quadro 9**, explicam cumulativamente 45,40% da variância total dos resultados. A primeira componente justifica 19,55% dessa variância, a segunda 15,26% e a terceira 10,60%.

**Quadro 9** – Componentes extraídas e percentagens da variância explicada.

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da Variância	Percentagem Cumulativa
Componente 1	2.93	19,55%	19,55%
Componente 2	2.29	15,26%	34,81%
Componente 3	1.59	10,60%	45,40%

Optámos, então, por extrair 3 factores, procedendo à rotação oblíqua da matriz factorial, segundo o método Oblimin Directo, com normalização de Kaiser. Definido o valor mínimo de .40 como critério de inclusão das variáveis nos diversos factores, verificámos, a partir da análise da Matriz das Ponderações (*Pattern Matrix*), que a estrutura de saturação dos itens nas diferentes componentes é bastante satisfatória. De facto, o **quadro 10** mostra que quase todos os itens cumprem o critério de inclusão definido com grande especificidade, saturando aos níveis requeridos um e apenas um

factor. A excepção é o item 15, que não chegando a atingir .40, apresenta um valor muito próximo.

Quadro 10 – Matriz das Ponderações (*Pattern Matrix*).

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Professor de Instrumento	<b>.518</b>	-.065	.029
Professor de Formação Musical	<b>.767</b>	.067	.057
Disciplina de Formação Musical	<b>.747</b>	.138	.036
Falta de tempo para estudar o instrumento	-.381	<b>.716</b>	-.037
Tocar em público	.313	<b>.503</b>	.037
Frequências ou testes	.222	<b>.649</b>	-.096
Conciliar a Academia com a escola geral	-.391	<b>.552</b>	.357
Conciliar a Academia com outras actividades	-.112	<b>.495</b>	.318
Não conseguir cumprir os objectivos	.302	<b>.606</b>	-.186
Os pais influenciaram a desistência	.093	.046	<b>.636</b>
Ambiente geral da Academia	<b>.699</b>	-.043	.255
Mensalidades demasiado caras	.300	.039	<b>.506</b>
Dificuldades no transporte	-.056	.220	<b>.592</b>
Motivos de saúde	.158	-.167	<b>.546</b>
Mudança de residência	-.366	-.186	<b>.388</b>

A matriz obtida parece, assim, compatível com a hipótese de que os quinze itens poderão ser agrupados segundo três escalas. A primeira, traduzida pelo **factor 1**, abarca conteúdos que dizem predominantemente respeito ao professor de instrumento, ao professor de formação musical, à disciplina de formação musical e ao ambiente geral da escola de música. Por essa razão chamar-lhe-emos escala dos *factores relacionados com o ensino*.

---

A segunda, correspondendo ao **factor 2**, refere-se às dificuldades relacionadas com a exigência colocada no estudo do instrumento, como seja a falta de tempo para o seu estudo, o facto de ter de tocar em público e de realizar frequências ou testes, a incapacidade de cumprir os objectivos e dificuldades em conciliar a Academia com a escola em geral ou com outras actividades. Denominá-la-emos, por conseguinte, como escala dos *factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento*.

Finalmente, a terceira, coincidindo com os itens agrupados no **factor 3**, concerne as dificuldades relacionadas com a frequência da escola de música, incluindo a influência dos pais em relação à desistência, o facto de as mensalidades serem consideradas demasiado dispendiosas, as dificuldades nas acessibilidades, motivos de saúde e a mudança de residência. Esta escala será apelidada como a dos *factores de ordem pessoal e familiar*.

Com o propósito de avaliarmos até que ponto o agrupamento dos itens nestas três sub-escalas era metricamente adequado, determinamos, para cada uma delas, o seu grau de consistência interna e a sua sensibilidade.

O **quadro 11** mostra os valores dos alpha de Cronbach obtidos para os itens das escalas. Verifica-se, relativamente à terceira, que o alpha é baixo, revelando estarmos em presença de um nível de consistência interna pouco satisfatório. Quanto aos outros dois, apesar dos valores não serem muito elevados, constata-se que se situam a níveis razoavelmente aceitáveis.

**Quadro 11** – Consistência interna (alpha de Cronbach) dos itens incluídos nas três escalas dos motivos para a desistência de estudar um instrumento musical.

ESCALAS	ALPHA
Factores relacionados com o ensino	.7324
Factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento	.6512
Factores de ordem pessoal e familiar	.4634

Procurámos avaliar os indicadores de sensibilidade destas escalas. A leitura do **quadro 12** permite verificar que o somatório dos itens em cada uma das escalas define um considerável espaço de variação entre os valores máximo e mínimo, sendo essa variação máxima na primeira e na segunda. Quanto às distâncias que separam as médias e medianas, elas são reduzidas. Por sua vez, as medidas de assimetria e de curtose situam-se em níveis bastante aceitáveis, com a excepção do caso da terceira escala que apresenta valores superiores a +1 (assimetria) e a +2 (curtose). Este factor engloba os três itens que apresentavam já valores de assimetria e de curtose pouco aceitáveis. Enquanto em relação aos dois primeiros factores podemos concluir que não há violação evidente dos pressupostos da distribuição normal, o mesmo já não poderemos fazer em relação ao factor 3.

**Quadro 12** – Variação, média, mediana e medidas de assimetria e curtose para as escalas dos motivos para a desistência de estudar um instrumento musical.

ESCALAS	Variação	Média	Mediana	Assimetria	Curtose
Factores relacionados com o ensino	1.00-4.00	1.83	1.63	.770	-.126
Factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento	1.00-4.00	2.45	2.50	-.205	.033
Factores de ordem pessoal e familiar	1.00-3.20	1.41	1.40	1.444	2.948

As análises efectuadas demonstram, assim, que as duas primeiras escalas apresentam globalmente características psicométricas aceitáveis, não sucedendo o mesmo relativamente à terceira. Por esse motivo, nas análises a realizar privilegiaremos as duas primeiras escalas, examinando, apenas individualmente, os itens incluídos na última escala sempre que o acharmos pertinente.

## **2. Classificação tipológica dos participantes**

O acto de classificar constitui um dos exercícios fundamentais no processo de elaboração do conhecimento científico. Na verdade, o estabelecimento de tipologias tem desempenhado um papel notável na construção do conhecimento na maioria das ciências ditas nomotéticas. No domínio da Psicologia, esta prática nem sempre mereceu o devido acolhimento da parte dos investigadores. Hinde (1974) refere a propósito:

“A descrição e a classificação podem não parecer tarefas muito difíceis, mas a sua negligência dificultou muitos aspectos da Psicologia durante meio século. Esta fase descritiva, essencial ao desenvolvimento de qualquer ciência, foi ultrapassada pelos psicólogos experimentais que tentaram modelar as suas estratégias nas ciências físicas clássicas. Estes autores não prestaram atenção ao facto de que as ciências físicas clássicas eram um caso especial em que o seu objecto – maçãs que caem, varas que parecem curvar-se na água, toros flutuantes – eram eventos do dia a dia, de maneira que a fase descritiva era parte do senso comum, e não especialmente um trabalho para cientistas. Claro que a maneira como as pessoas se comportam também faz parte da experiência quotidiana, mas descrever o comportamento de uma maneira precisa é muito mais difícil do que parece à primeira vista” (Hinde, 1974, p. 5).

---

No entanto, as abordagens tipológicas têm demonstrado inegável interesse heurístico em domínios como, por exemplo, os do estudo dos fenómenos da personalidade, da educação, ou outros. Acresce, sobretudo, que o recurso às classificações tem, muitas vezes, a vantagem de ajudar a organizar o campo de investigação, permitindo, através da determinação de grupos, reduzir a quantidade de dados a analisar, sem perdas substanciais de informação. Nesse sentido, quisemos averiguar até que ponto os participantes da nossa amostra poderiam ser classificados em diferentes grupos, tendo em conta as respostas ao questionário que lhes foi administrado. Para o efeito, tomámos como base de classificação as respostas fornecidas nas escalas *factores relacionados com o ensino e factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento*. Ao seleccionarmos estas escalas, tomámos em linha de conta que ambas incidiam sobre conteúdos de alta pertinência para a problemática em análise e evidenciavam características psicométricas minimamente aceitáveis.

A fim de diferenciarmos os respondentes em grupos, socorremo-nos do método da análise de *clusters*. Embora esta técnica não se encontre legitimada numa teoria matemática, a sua utilização é normalmente encarada como um procedimento descritivo cujo valor permanece inquestionado. O recurso à *clusterização* permite extrair grupos homogéneos, de variáveis ou de indivíduos, dentro de conjuntos marcados por aparente heterogeneidade (Pestana & Gageiro, 2000).

Visto que as escalas do questionário integram um diferente número de itens, o recurso a totais calculados a partir da soma dos itens englobados em cada uma das escalas produziria valores erroneamente comparáveis. De maneira a uniformizarmos o espaço de variabilidade das pontuações, decidimos padronizar as notas obtidas por cada

---

participante, tomando como referência os resultados globais da amostra. Segundo este procedimento, a nota padronizada (*standard score*) será derivada de uma escala na qual o valor da média é convertido para zero, sendo o desvio padrão igual a 1.00. Esta padronização dos resultados das várias escalas cria medidas uniformes, que possibilitam uma visualização comparativa mais fácil das tendências observadas nessas escalas e ainda uma melhor discriminação dos grupos.

Considerando como variáveis as sub-escalas *factores relacionados com o ensino* e *factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento*, recorreremos ao procedimento *k-means* para extracção dos *clusters*. Após uma análise de várias hipóteses, optámos pela extracção de três agrupamentos, pois pareceu-nos a solução que permitia uma melhor diferenciação entre os *clusters*.

De maneira a facilitarmos a percepção dos perfis, apresentamos na **figura 17** as médias dos *clusters* (médias padronizadas) nas duas variáveis. Conforme se pode observar, os indivíduos agrupados no primeiro *cluster* (N= 75) obtêm na escala *factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento* valores médios positivos além do espaço de dispersão em torno da média definido pelos valores do desvio padrão ( $+0.5 < -0.5$ ) e valores negativos, mas muito próximos do zero, na escala *factores relacionados com o ensino*. Podemos, assim, classificar este grupo de participantes, que é o mais numeroso, como os que desistiram de estudar um instrumento musical principalmente devido a terem tido dificuldades em cumprir com os objectivos e as exigências que lhe eram pedidas e em conciliar o estudo da música com a escola em geral ou com outras actividades. Designaremos este *cluster* como o **grupo 1**.

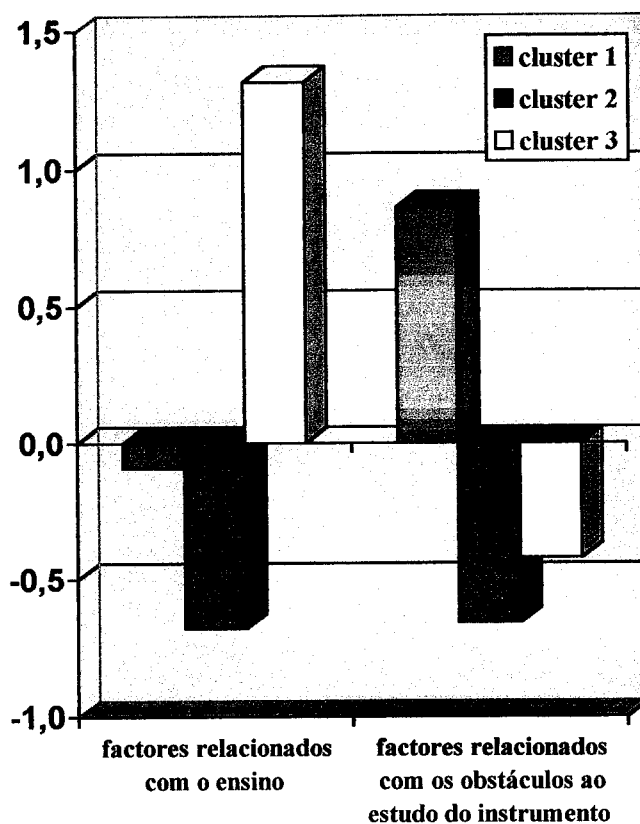


Figura 17 - Perfis dos três grupos de sujeitos em função das variáveis usadas no processo de clusterização.

Os indivíduos do segundo *cluster* (N= 71) obtêm resultados negativos nas duas escalas, com valores médios para além do espaço de dispersão em torno da média definido pelos valores do desvio padrão, atribuindo, por isso, em comparação com os outros participantes, menor importância às razões invocadas nos itens de ambas as escalas. Chamaremos a estes participantes o *grupo 2*.

Finalmente, os indivíduos incluídos no terceiro *cluster* (N= 42) obtêm resultados médios positivos além do espaço de dispersão em torno da média definido pelos valores de dois desvios padrões na escala *factores relacionados com o ensino* e valores médios negativos dentro do espaço de dispersão em torno da média definido

---

pelo desvio padrão na escala *factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento*. Os participantes pertencentes a este grupo serão aqueles que, aparentemente, abandonaram o estudo do instrumento musical essencialmente por motivos relacionados com a escola e o ensino da música propriamente ditos. Consideraremos este grupo sob a designação de *grupo 3*.

## 2.1. Validade da classificação tipológica

Não dispondo de critérios para determinar a validade externa dos agrupamentos gerados, as nossas análises procuraram apenas recolher indicadores da validade interna. Para o efeito, procurámos testar a adequação das classificações geradas pela análise dos *clusters* através da Análise da Função Discriminante (DISCRIM). O objectivo central deste procedimento consiste em determinar a probabilidade de pertença a um grupo com base numa série de variáveis de prognóstico.

A DISCRIM gera uma reclassificação de casos em situações nas quais a sua pertença aos vários grupos é previamente conhecida (contrariamente ao que sucede na análise de *clusters*, onde a pertença aos grupos se ignora à partida). Nessa óptica, sendo dadas determinadas funções classificatórias, o procedimento em causa permite verificar, com referência a tais funções, que proporção de casos foi correctamente classificada e como foram agrupados os casos mal classificados. Uma vez que este último método tem por base sólidos fundamentos matemáticos, parece-nos particularmente apropriado utilizá-lo para testar a adequabilidade de classificações anteriormente efectuadas a partir da análise de *clusters* (Pestana & Gageiro, 2000).

A DISCRIM determinou duas funções discriminantes e calculou os centróides em cada uma delas para os três *clusters*. Conforme se pode apreciar no **quadro 13**, a primeira função maximiza a separação entre o *cluster 3*, por um lado, e os *clusters 1 e 2*, por outro. A segunda função discrimina muito claramente estes dois últimos *clusters*. Conclui-se, assim, que a constituição de três grupos a partir da alínea 17 do questionário possui consistência estatística.

**Quadro 13** – Centróides de cada *cluster* nas duas funções discriminantes.

Grupos	Funções Discriminantes	
	1ª função	2ª função
Cluster 1	-1.254	-.646
Cluster 2	-.166	1.071
Cluster 3	2.310	-.469

Legitimada nos valores discriminantes a distinção de três grupos, a DISCRIM procedeu à classificação dos casos de maneira completamente sobreponível ao agrupamento gerado pela análise de *clusters*.

**Quadro 14** – Classificação dos sujeitos mediante o recurso à DISCRIM.

Grupo previsto	Classificação prévia		
	Cluster 1 (N=75)	Cluster 2 (N= 71)	Cluster 3 (N= 42)
Grupo 1	75	0	0
Grupo 2	0	71	0
Grupo 3	0	0	42

---

De facto, como se pode apreciar no **quadro 14**, todos os casos originalmente agrupados foram concordantemente classificados, verificando-se um acordo de 100%. Em conclusão, podemos dizer que os índices obtidos suportam a validade interna da nossa classificação.

Apesar de ser importante deixar uma nota de precaução em relação a qualquer tentativa de rotular alunos de forma tão taxativa, a verdade é que a evidência captada ao longo da nossa ocupação profissional como professor de instrumento mostra-nos que a classificação proposta pode corresponder a uma caracterização que, sob vários pontos de vista, reflecte aspectos que serão susceptíveis de serem facilmente observáveis. Estamos, pois, convictos de que a tipologia aqui encontrada será, com as necessárias cautelas, um instrumento de análise virtualmente útil.

### **3. Estudo das relações entre as variáveis**

Nesta secção focalizaremos especificamente sobre a idade no início do estudo, a idade e o ano de escolaridade no fim da aprendizagem, as influências e objectivos no estudo do instrumento, o grau de apoio em relação a pais e professores, o grau de satisfação em relação à Academia, a reaprendizagem e, finalmente, o nível, bem como os anos de aprendizagem, no instrumento. Em cada uma destas alíneas, iremos analisar os dados referentes ao total da amostra e à distribuição de cada uma das variáveis pelos grupos e estudar ainda as relações entre as diferentes variáveis.

### 3.1. Idade no início e no fim e ano de escolaridade no fim da aprendizagem

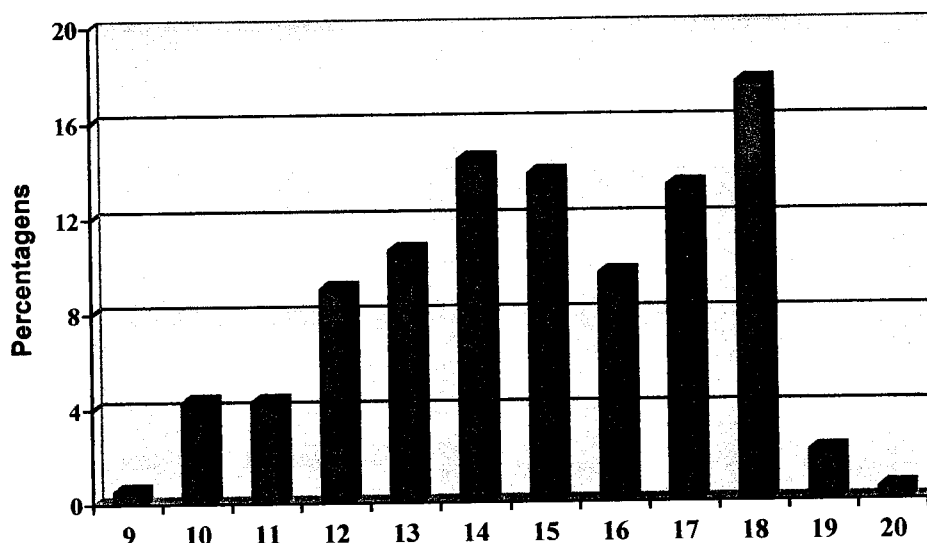
Em termos médios, os inquiridos começaram a estudar um instrumento musical por volta dos 10 anos e tenderam a abandonar esse estudo cerca dos 15 anos. Conforme o **quadro 15** indica, a média de idades no início da aprendizagem parece não diferir substancialmente entre os grupos 1, 2 e 3. Tal sugestão é estatisticamente confirmada pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis que, em relação à variável em causa, mostra não existirem discrepâncias significativas entre os três grupos (H de Kruskal-Wallis = .10; n.s.). Todavia, no que respeita à idade no fim da aprendizagem, a variabilidade observada atinge níveis de significância (H de Kruskal-Wallis= 6.96; P=.031).

**Quadro 15** – Médias totais e por grupos da idade no início e no fim da aprendizagem.

	Total da amostra	1	2	3
Idade no início da aprendizagem	10,14	10,08	10,23	10,12
Idade no fim da aprendizagem	14,96	15,03	15,37	14,14

Verifica-se, assim, que enquanto nos grupos 1 e 2 a idade do abandono é tendencialmente similar (H de Kruskal-Wallis= 1.16; n.s.) e se situa por volta dos 15 anos, no grupo 3 essa idade, cerca dos 14 anos, é significativamente inferior à dos grupos 1 (H de Kruskal-Wallis= 3.60; P= .05) e 2 (H de Kruskal-Wallis= 6.37; P=.012).

Na **figura 18** podemos observar a distribuição dos participantes em relação à idade do abandono. Verifica-se que a maior percentagem de abandonos ocorre aos 18 anos (17,6%), com elevadas percentagens igualmente aos 14 anos (14,4%), 15 anos (13,8%) e 17 anos (13,3%). As menores percentagens de abandonos coincidem com os extremos, ou seja, dos 9 aos 11 anos e entre os 19 e os 20 anos.



**Figura 18** – Distribuição dos participantes pela idade do abandono.

Analisando esta variável por níveis etários, a **figura 19** mostra-nos que os participantes abandonaram, em maior percentagem, na faixa etária dos 13 aos 16 anos (48,4%), sendo igualmente elevada a percentagem de abandonos acima dos 16 anos (33,5%) e mais reduzida abaixo dos 13 anos (18,1%).

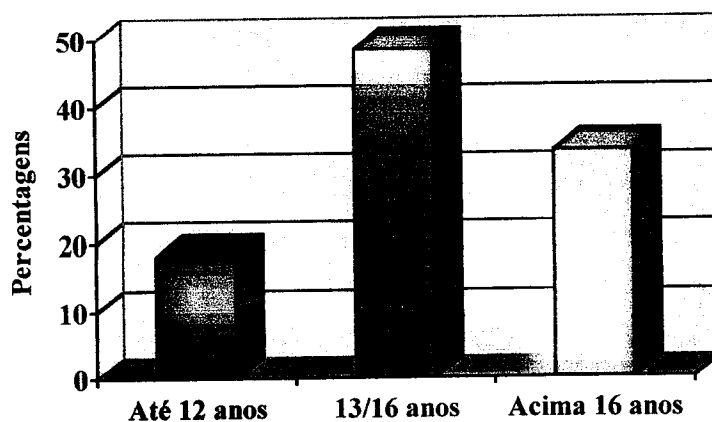


Figura 19 – Níveis etários no fim da aprendizagem.

A figura 20 mostra-nos a distribuição dos participantes pelo ano de escolaridade em que se encontravam na altura do abandono. Deste modo, constata-se que as maiores percentagens de abandonos ocorrem no 12º ano (21,4%), 9º e 10º anos (13,9% nos dois casos). As menores percentagens de desistências acontecem nos extremos, ou seja, no 5º (6,4%), 6º ano (8,6%) e no ensino superior (6,4%). Podemos igualmente observar um aumento quase constante da percentagem de abandonos relativamente ao ano de escolaridade em que se encontravam nessa altura, com a excepção do 11º ano e do ensino superior.

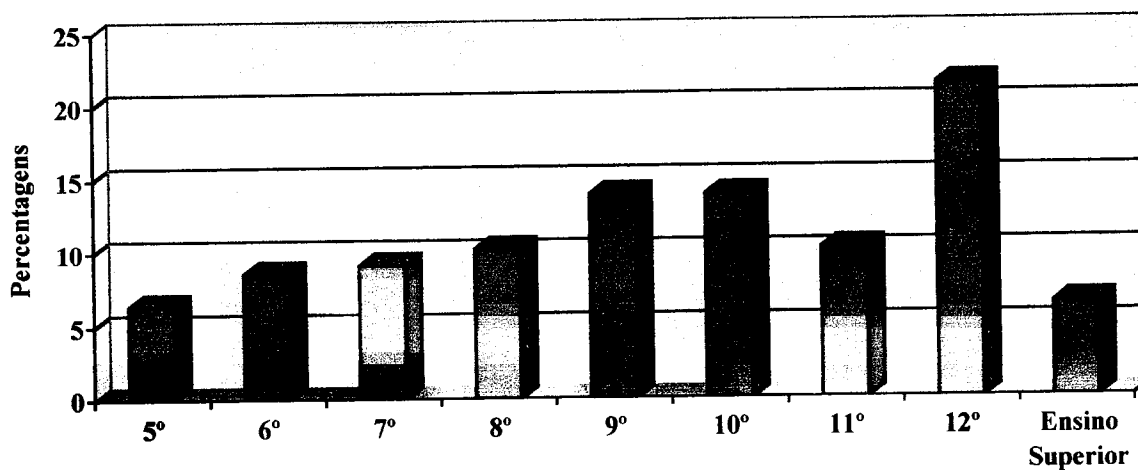


Figura 20 – Distribuição dos participantes pelo ano de escolaridade no fim da aprendizagem.

Conforme se pode apreciar no **quadro 16**, a maior parte dos participantes abandonou o estudo de um instrumento musical até ao 9º ano de escolaridade. Observa-se que os elementos do grupo 3 têm, comparativamente, a maior taxa de abandono até ao 9º ano, que se mantém elevada até ao 10º/11º ano, não havendo quase casos acima desse nível. Os elementos do grupo 2 apresentam uma distribuição de tipo bimodal, com uma importante taxa de abandono até ao 9º ano, um abaixamento sensível no 10º/11º e uma percentagem novamente elevada no 12º ou acima. Finalmente, junto dos elementos do grupo 1, a maioria parece abandonar até ao 11º ano. A análise estatística mostrou que os grupos diferiam genericamente entre si ( $X^2 = 21,69$ ;  $P = .000$ ), sendo que, comparando cada par de grupos, essa diferença foi significativa entre os grupos 1 e 2 ( $X^2 = 4,60$ ;  $P = .05$ ), 1 e 3 ( $X^2 = 12,99$ ;  $P = .001$ ) e 2 e 3 ( $X^2 = 21,55$ ;  $P = .000$ ).

**Quadro 16** – Comparação entre os grupos em relação ao ano de escolaridade no fim da aprendizagem.

	Total da amostra	1	2	3
Até 9º ano	90 (48,1%)	36 (48,6%)	31 (43,7%)	23 (54,8%)
10º e 11º ano	45 (24,1%)	18 (24,3%)	10 (14,1%)	17 (40,5%)
12º ano e acima	52 (27,8%)	20 (27,0%)	30 (42,3%)	2 (4,8%)

### 3.2. Influências e objectivos no estudo do instrumento

Em relação à influência que os participantes sofreram no início do estudo, a maioria dos respondentes começou a estudar música por influência dos pais ou de outros familiares (49,6%), mas com uma elevada percentagem de participantes a iniciar o estudo por iniciativa própria (44,1%). Esta tendência mantém-se depois de feita a

comparação entres os grupos, não havendo diferenças significativas entre eles nesta variável ( $X^2 = 17,23$ ; n.s.).

Quanto à variável *objectivos no início da aprendizagem*, a alínea 12 do questionário apresentava aos participantes três hipóteses de resposta: *aprendizagem de música como passatempo, vir a ser músico profissional e outros objectivos*<sup>1</sup>. A **figura 21** mostra-nos claramente que uma grande maioria dos respondentes (quase 75%) tinha como principal objectivo quando iniciou a aprendizagem musical o passatempo e não vir a ser músico profissional (cerca de 14%). Isto passa-se igualmente nos três grupos, não tendo sido detectadas diferenças estatisticamente significativas entre eles ( $X^2 = 5,30$ ; n.s.).

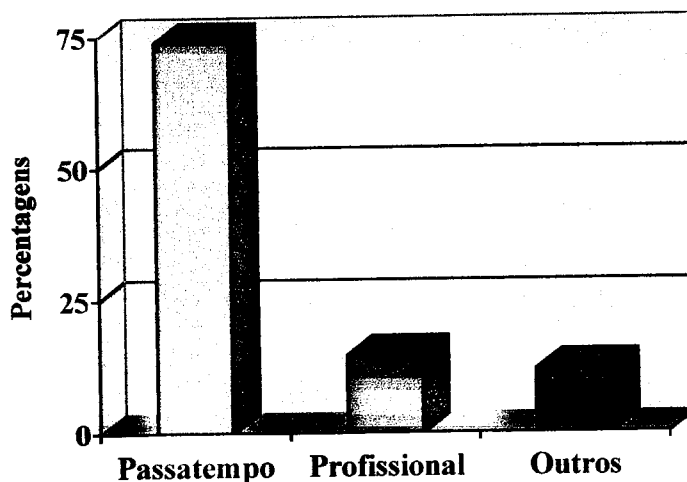


Figura 21 – Objectivos no início da aprendizagem.

<sup>1</sup> Os participantes referiram como outros objectivos: gostarem de tocar um instrumento musical e quererem aumentar os seus conhecimentos musicais.

### 3.3. Apoio

A alínea 13 do questionário pedia aos respondentes que avaliassem o grau de apoio fornecido por pais e professores de instrumento em relação à altura em que estudaram na Academia de música. Para esse efeito, tinham à sua disposição uma escala tipo Lickert, variável de 1 a 4 pontos, aos quais foram atribuídos os seguintes significados:

1 - Nenhum

2 - Pouco

3 - Bastante

4 - Muito

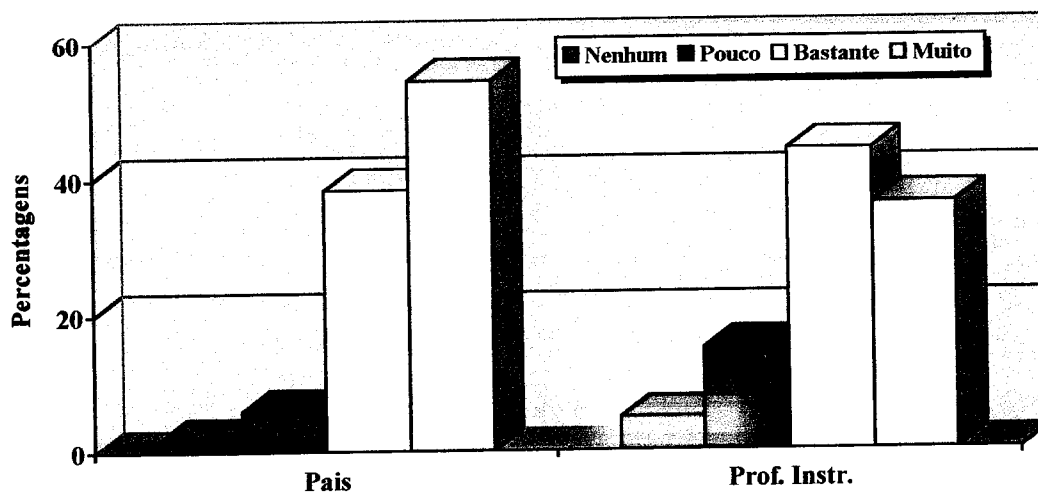


Figura 22 – Apoio de Pais e Professores de Instrumento.

O item apoio dos pais foi mais pontuado pelos participantes do que o item *apoio dos professores de instrumento*. Como se pode ver na **figura 22**, os dois itens receberam maioritariamente notas positivas<sup>2</sup>, sendo a classificação de  *muito* apoio (4) a mais pontuada no item *apoio dos pais* e a de *bastante* apoio (3) no item *apoio dos professores de instrumento*.

**Quadro 17** – Distribuição pelos grupos das médias nos dois itens da variável *apoio*.

	Total da amostra	1	2	3
<b>Pais</b>	3,45	3,48	3,48	3,36
<b>Professores de Instrumento</b>	3,12	3,17	3,28	2,74

No **quadro 17** observamos as médias atribuídas pelo total da amostra e pelos elementos que constituem cada um dos três grupos a cada um dos dois itens: *apoio dos pais* e *apoio dos professores de instrumento*. Verifica-se que, em relação ao item *apoio dos pais*, o grupo 3 foi o que pontuou menos, mas com valores quase idênticos aos dos outros dois grupos, não sendo essas diferenças significativas (H de Kruskal-Wallis= .75; n.s.). Quanto ao item *apoio dos professores de instrumento*, o grupo 2 foi o que atribuiu valores mais altos, enquanto os elementos do grupo 3 foram os que atribuíram, em média, valores mais baixos a este item, bastante abaixo da média da amostra global. Os grupos diferenciaram-se estatisticamente duma maneira significativa neste item (H de Kruskal-Wallis= 10.70; P= .005). No entanto, feita a comparação a cada par de grupos,

<sup>2</sup> Consideramos como notas positivas as pontuações *bastante* e *muito* e como negativas *nenhum* e *pouco*.

verifica-se que os grupos 1 e 2 são tendencialmente similares (H de Kruskal-Wallis= .67; n.s.) Os elementos do grupo 3 diferem significativamente tanto dos do grupo 2 (H de Kruskal-Wallis= 9.87; P= .002) como dos do grupo 1 (H de Kruskal-Wallis= 6.66; P= .010).

Foi encontrada uma relação positiva significativa entre a variável *idade no fim da aprendizagem* e a variável *apoio dos professores de instrumento* ( $r = .254$ ;  $P = .000$ ). Isto parece sugerir que quanto maior foi o grau de apoio que os inquiridos indicaram ter recebido por parte dos professores, mais tardio foi o seu abandono.

### 3.4. Satisfação

O grau de satisfação em relação à escola de música foi avaliado pelos participantes através da alínea 14 do questionário, em que, de acordo com uma escala tipo Lickert, variável de 1 a 5 pontos, pontuavam oito itens diferentes. Foram atribuídos os seguintes significados a cada um dos pontos da escala:

- 1 - Muito insatisfeito
- 2 - Insatisfeito
- 3 - Nem satisfeito nem insatisfeito
- 4 - Satisfeito
- 5 - Muito satisfeito

Os itens avaliados foram os seguintes:

- 1 - Aulas de instrumento
- 2 - Professor(a) de instrumento
- 3 - Aulas de formação musical
- 4 - Aulas de classe de conjunto
- 5 - Instalações
- 6 - Ambiente e dinâmica da escola
- 7 - Relação qualidade/preço do ensino ministrado
- 8 - Formação dos professores

Os itens que se relacionavam com o ensino e a aprendizagem (1, 2, 3, 4 e 8) tiveram pontuações maioritárias de *satisfeito* e  *muito satisfeito*, como se pode ver na **figura 23**. Os itens *ambiente e dinâmica da escola* e *relação qualidade/preço do ensino ministrado* tiveram maior percentagem de opiniões neutras ou *satisfeito*. Finalmente, o item *instalações* foi o único que recebeu uma maior percentagem de opiniões negativas (*insatisfeito*). O item *professor de instrumento* foi aquele que obteve uma maior percentagem de opiniões *muito satisfeito* (39,4%), sendo o item *formação dos professores* o que obteve a média mais elevada e o item *instalações* o que obteve média mais baixa, conforme se pode ver no **quadro 18**.

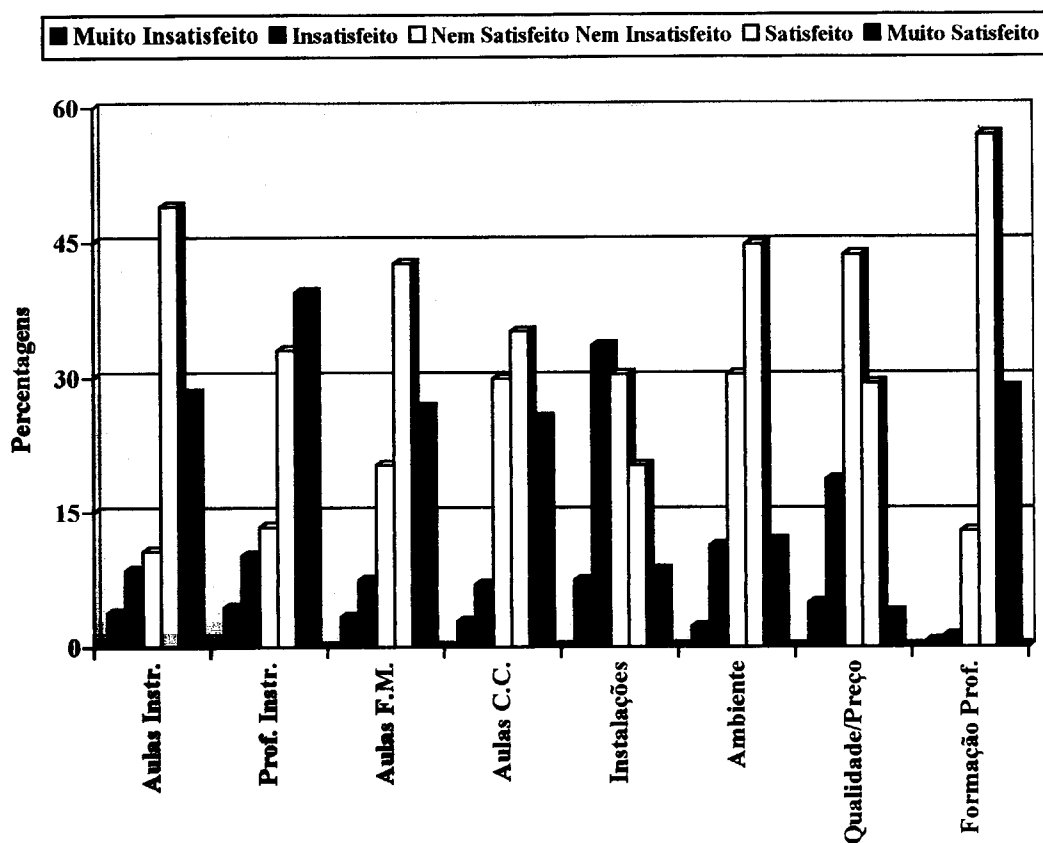


Figura 23 – Grau de satisfação em relação à escola de música em 8 diferentes itens.

Feita a comparação entre os grupos, verifica-se que as médias dos grupos 1 e 2 estão situadas em valores ligeiramente acima da média total em praticamente todos os itens e que as médias do grupo 3 estão abaixo da média global em todos os itens. Os três grupos classificam o item *instalações* como aquele em que revelam um menor grau de satisfação e o item *formação dos professores* aquele em que manifestam um maior grau de satisfação, juntamente com o item *professor de instrumento*, no caso do grupo 1.

**Quadro 18** – Distribuição pelos grupos das médias nos diferentes itens da variável *grau de satisfação*.

	Total da amostra	1	2	3
<b>Aulas de Instrumento</b>	3,89	4,01	4,00	3,50
<b>Professor de Instrumento</b>	3,93	4,11	4,08	3,36
<b>Aulas de Formação Musical</b>	3,82	3,88	4,11	3,21
<b>Aulas de Conjunto</b>	3,74	3,79	3,92	3,36
<b>Instalações</b>	2,89	2,88	2,99	2,74
<b>Ambiente e Dinâmica da Escola</b>	3,53	3,55	3,72	3,17
<b>Relação Qualidade/Preço</b>	3,09	3,12	3,21	2,81
<b>Formação dos Professores</b>	4,12	4,11	4,23	3,98

Como se pode observar no **quadro 19**, os grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas em cinco dos oito itens, a saber: *aulas de instrumento*, *professor(a) de instrumento*, *aulas de formação musical*, *aulas de conjunto* e *ambiente e dinâmica da escola*.

**Quadro 19** - Diferenças entre os grupos nos diferentes itens da variável *grau de satisfação*

	H de Kruskal-Wallis	Significância
<b>Aulas de Instrumento</b>	6.98	.031
<b>Professor de Instrumento</b>	11.45	.003
<b>Aulas de Formação Musical</b>	19.67	.000
<b>Aulas de Conjunto</b>	8.29	.016
<b>Instalações</b>	1.19	n.s.
<b>Ambiente e Dinâmica da Escola</b>	7.03	.030
<b>Relação Qualidade/Preço</b>	4.24	n.s.
<b>Formação dos Professores</b>	3.06	n.s.

Efectuamos uma redução dos diferentes itens, de forma a obtermos uma escala do grau de satisfação com a escola. Esses itens revelaram um bom índice de consistência interna, com o alpha de Cronbach= 0.7388. A análise estatística provou que os grupos se distinguiam entre si (H de Kruskal-Wallis= 16.12; P= .000). Conforme se pode ver no **quadro 20**, os grupos 1 e 2 patenteiam um grau de satisfação em relação à escola de música praticamente idêntico (H de Kruskal-Wallis= 1.04; n.s.), embora ligeiramente superior à média global, enquanto o grupo 3 apresenta um grau de satisfação inferior à média global. Este grupo tende a diferenciar-se tanto do grupo 1 (H de Kruskal-Wallis= 10.29; P= .001) como do grupo 2 (H de Kruskal-Wallis= 14.74; P= .000).

**Quadro 20** – Média total e dos grupos na escala *grau de satisfação com a escola*.

	Total da amostra	1	2	3
Grau de Satisfação	29,01	29,44	30,25	26,12

As análises efectuadas revelaram a existência de uma relação positiva significativa entre o *grau de satisfação* e a *idade na altura do abandono* ( $r = .22$ ;  $P = .003$ ), o que parece indicar que quanto maior foi o grau de satisfação em relação à escola de música por parte dos participantes, mais tarde se deu o abandono.

Entre a variável *grau de satisfação com a escola de música* e os dois diferentes itens da variável *grau de apoio* foram igualmente registadas relações positivas fortemente significativas. Isto significa que aqueles que indicaram um maior grau de satisfação em relação à escola de música também revelaram ter tido um elevado grau de apoio por parte quer dos pais ( $r = .295$ ;  $P = .000$ ) quer dos professores de instrumento ( $r = .685$ ;  $P = .000$ ).

### 3.5. Reaprendizagem

Em relação às variáveis que dizem respeito à reaprendizagem da música e à continuidade em tocar o instrumento, a alínea 15 do questionário procurava saber se os participantes tinham voltado a estudar música depois de terem deixado de frequentar a Academia de música, quais os motivos que os tinham levado a essa decisão e, no caso de não terem voltado a estudar, se tinham continuado a tocar.

Constatou-se que a maior parte dos participantes (67,6%; N= 127) não voltou a estudar música depois de ter desistido da Academia, o que aconteceu igualmente nos três grupos, não havendo diferenças significativas entre eles ( $X^2= 0.943$ ; n.s.).

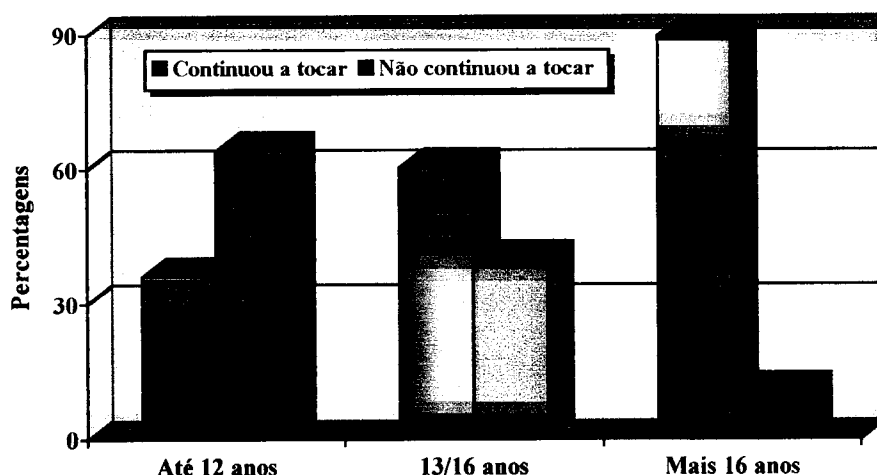
Os respondentes que voltaram a estudar música tinham à sua disposição uma questão aberta, em que deveriam indicar os motivos. Feita a análise das respostas, através da sua categorização, verificámos que a maioria dos participantes voltou a estudar essencialmente por gostar de música, fosse por gostar de tocar, fosse pela vontade de aprender mais ou de fazer música em grupo ou ainda de se querer aperfeiçoar no instrumento. Há ainda um grupo significativo de sujeitos que voltou a estudar música devido a ter mudado de escola ou de instrumento.

Os participantes que não voltaram a estudar música continuaram maioritariamente a tocar o seu instrumento musical (64,6%; N= 82). Feita a comparação entre os grupos, verificou-se que estes foram tendencialmente semelhantes ( $X^2= 5,53$ ; n.s.).

Analisando estas duas variáveis em conjunto (*voltou a estudar música e continuou a tocar o instrumento*), constata-se que, somando o número de participantes que voltaram a estudar aos que continuaram a tocar, 76% (N= 143) da amostra

continuou ligada à música. Feita a comparação entre os grupos, estes revelaram-se estatisticamente semelhantes ( $X^2= 3,24$ ; n.s.).

Foi verificada uma associação significativa entre a variável *continuou a tocar o instrumento* e a variável *níveis etários no fim da aprendizagem*. Deste modo, como se pode ver na **figura 24**, enquanto a maior parte dos participantes que abandonou o estudo do instrumento até aos 12 anos não continuou a tocar o instrumento, o mesmo não aconteceu com os que abandonaram depois dos 13 anos que continuaram na sua maioria a tocar, com a percentagem mais elevada a situar-se na faixa etária acima dos 16 anos. Verifica-se, assim, um aumento constante da percentagem de respondentes que continuou a tocar o instrumento à medida que aumenta a idade do seu abandono. Isto significa que quanto mais precoce for o abandono, menor probabilidade têm os participantes de continuarem a tocar o instrumento ( $X^2= 20.22$ ;  $P= .000$ ).



**Figura 24** – Percentagem de casos que terminaram o estudo até aos 12 anos, entre os 13 e os 16 e depois dos 16, em função de terem ou não continuado a tocar.

### 3.6. Grau e anos de aprendizagem no estudo do instrumento

A maioria dos indivíduos da nossa amostra não foi além do 3º grau de aprendizagem do instrumento, sendo claramente minoritários os que ultrapassaram o 5º grau, conforme nos mostra o **quadro 21**. Em termos globais, os três grupos diferenciaram-se significativamente ( $X^2 = 13,17$ ;  $P = .005$ ). Curiosamente, os elementos do grupo 2 constituem aquele que apresenta a maior percentagem de casos que só desistiram após o 3º grau, ao contrário dos elementos do grupo 3, cuja maioria abandonou até esse mesmo nível. Enquanto os grupos 1 e 2 tendem a ser estatisticamente semelhantes ( $X^2 = 3,50$ ; n.s.), o grupo 3 apresenta diferenças significativas, tanto em comparação com o grupo 1 ( $X^2 = 6,22$ ;  $P = .045$ ), como com o grupo 2 ( $X^2 = 9,82$ ;  $P = .007$ ).

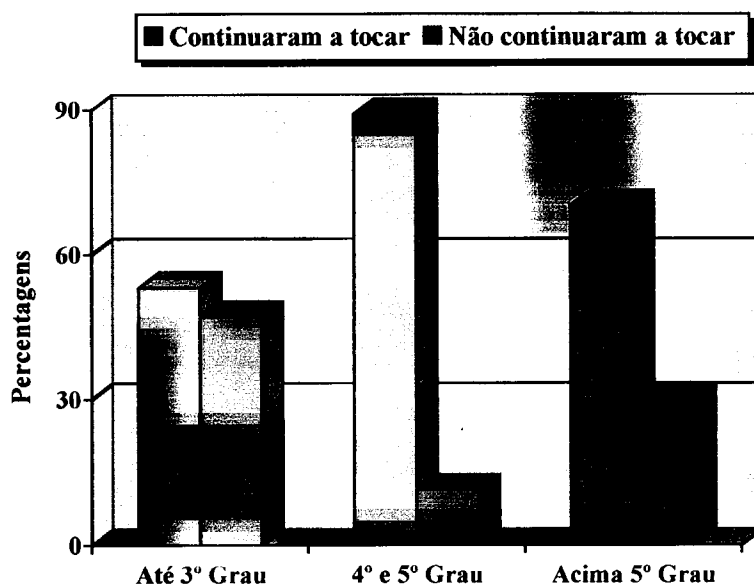
**Quadro 21** – Comparação entre os grupos em relação ao nível atingido no instrumento no fim da aprendizagem.

	Total da amostra	1	2	3
<b>Até ao 3º grau</b>	121 (64,4%)	46 (61,3%)	40 (56,3%)	35 (83,3%)
<b>4º e 5º grau</b>	47 (25,0%)	23 (30,7%)	18 (25,4%)	6 (14,3%)
<b>Acima do 5º grau</b>	20 (10,6%)	6 (8,0%)	13 (18,3%)	1 (2,4%)

Não foi encontrada nenhuma relação estatisticamente significativa entre a idade do início da aprendizagem e o grau no instrumento no fim da mesma ( $r = -.138$ ; n.s.). Por sua vez, entre a idade do início do estudo e a sua duração verificou-se uma relação negativa que se revelou estatisticamente significativa ( $r = -.649$ ;  $P = .000$ ), o que indica

que os participantes que iniciaram o estudo mais cedo estudaram durante mais tempo do que aqueles que o fizeram mais tarde.

Na **figura 25**, podemos observar a relação entre a variável *continuou a tocar o instrumento* e o grau atingido pelos participantes no final da aprendizagem. Constatou-se que em cada um dos três níveis a maior parte dos seus elementos continuou a tocar o instrumento depois de abandonar a Academia de música, sendo essa percentagem mais elevada naqueles que atingiram o 4º ou 5º grau e menos elevada nos que não foram além do 3º grau. Isto significa que aqueles que alcançaram um nível menos elevado no instrumento têm uma menor probabilidade de continuar a tocar depois de abandonarem ( $X^2= 14.10$ ;  $P= .001$ ).



**Figura 25** - Percentagem de casos que estudaram instrumento até ao 3º, 4º e 5º e acima do 5º grau em função de terem continuado ou não a tocar.

Apurado o número de anos de aprendizagem (subtraindo, para cada indivíduo, a idade de início da aprendizagem à idade do abandono), observou-se que a média do total da nossa amostra é de 4,82 anos (**quadro 22**). Apesar dos elementos do grupo 2

terem sido os que estudaram durante mais tempo e os do grupo 3 menos, a análise estatística mostrou que os grupos não se distinguiram entre si de uma forma significativa (H de Kruskal-Wallis= 3.73; n.s.).

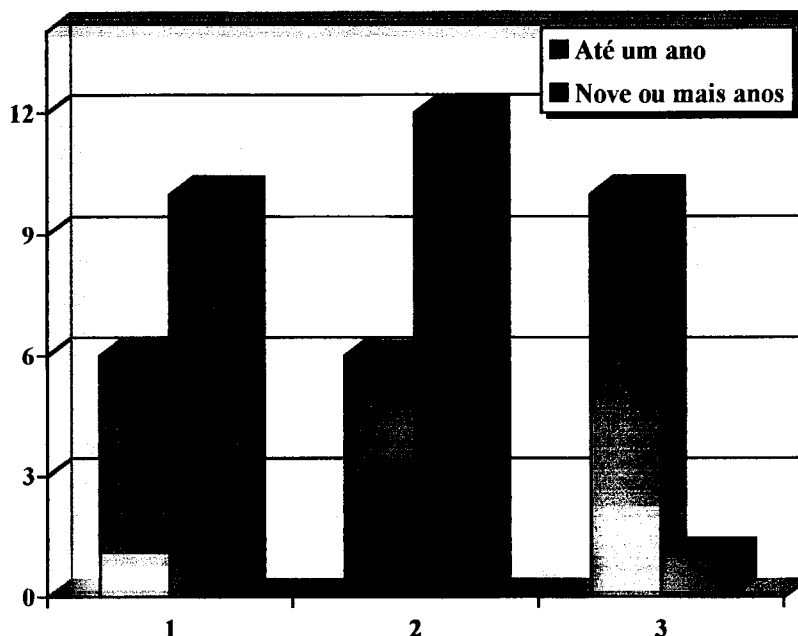
Quadro 22 – Média total e dos grupos do número de anos de aprendizagem.

	Total da amostra	1	2	3
Anos de aprendizagem	4,82	4,96	5,14	4,05

Olhando o total da amostra, verifica-se que 22 dos participantes não chegaram a estudar instrumento durante mais de um ano. Em contrapartida, 23 dos respondentes frequentaram lições durante 9 ou mais anos<sup>3</sup>. Junto destes 45 casos, procurámos examinar a distribuição dos elementos dos três grupos pelas duas condições de abandono (“precoce” e “tardio”).

A **figura 26** mostra que o número de elementos dos grupos 1 e 2 na condição de abandono “precoce” é inferior à observada na situação de abandono “tardio”. Relativamente aos participantes pertencentes ao grupo 3, a proporção é claramente inversa. A análise estatística revelou que a diferença entre os três grupos é globalmente significativa ( $X^2= 10.35$ ;  $P= .006$ ). Note-se, porém, que quando atendemos apenas aos resultados dos grupos 1 e 2, a distribuição relativa das frequências por ambas as condições tende a ser idêntica ( $X^2= .064$ ; n. s.).

<sup>3</sup> Na amostra investigada, o tempo máximo de aprendizagem foi de 14 anos.



**Figura 26-** Frequência de casos com menos de um ano e nove ou mais anos de estudo do instrumento em função dos grupos de participantes.

Foram encontradas relações positivas significativas entre as duas variáveis que estamos a analisar - *nível atingido pelos participantes e anos de aprendizagem* – e as variáveis *apoio do professor de instrumento e grau de satisfação*. Isto significa que quanto maior foi o grau de apoio que os inquiridos indicaram ter recebido por parte do professor de instrumento e quanto maior foi o grau de satisfação em relação à Academia, mais alto foi o nível atingido no instrumento e durante mais tempo estudaram. No **quadro 23** podemos observar os valores do coeficiente de correlação de *Pearson* das relações entre estas variáveis.

**Quadro 23** - Relações entre as variáveis *apoio do professor de instrumento* e *grau de satisfação* e as variáveis *nível atingido no instrumento* e *anos de aprendizagem*.

	r de Pearson	
	Nível atingido no instrumento	Anos de aprendizagem
Apoio Professor de Instrumento	.223**	.161*
Grau de Satisfação	.188**	.151*

(\*\*) Correlação significativa para  $p < 0,01$

(\*) Correlação significativa para  $p < 0,05$

Nos capítulos seguintes iremos apresentar a discussão dos resultados e as conclusões do nosso trabalho, assim como sugestões para futuras investigações.

## CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO

O principal objectivo do nosso estudo é determinar as possíveis causas para a desistência do estudo de um instrumento musical em escolas de música do ensino especializado. Com a finalidade de podermos explicar esse abandono, e assente na literatura revista, elaborámos um modelo teórico interpretativo do abandono escolar no ensino vocacional da música. A nossa investigação, realizada através da administração de um questionário a alunos que desistiram, procurava demonstrar a validade desse modelo.

O referido modelo, baseado em Finn (1989) e Kaplan, Peck & Kaplan (1997), apresentava dois vectores como causas principais propiciadoras do abandono: deficientes práticas escolares e dificuldades em conciliar o ensino da música com o ensino genérico. Tendo em conta os dois factores que resultaram da análise factorial realizada à alínea do questionário em que os participantes indicavam os motivos pelos quais abandonaram o estudo de um instrumento musical, a saber, *factores relacionados com o ensino* e *factores relacionados com os obstáculos ao estudo do instrumento*, podemos concluir que o nosso estudo confirma aquilo que o modelo teórico indicava. No entanto, a análise dos resultados mostra-nos que as dificuldades em conciliar o estudo da música com o ensino genérico assumem uma importância muito mais ampla do que as práticas escolares deficientes. Isto reflecte aquilo que havíamos referido anteriormente em relação à caracterização do ensino vocacional da música em Portugal. Como tínhamos equacionado, e de acordo com a literatura, os alunos desistem de estudar um instrumento musical nas escolas especializadas devido, em primeiro lugar,

não a factores que digam respeito à escola ou ao ensino propriamente ditos, mas a factores relacionados com incompatibilidades com a escola geral, que os impedem de cumprir os objectivos propostos (Allen, 1981; Anderson, 1981; Brown, 1985; Dunlap, 1981; Hartley, 1996; Hurley, 1995; Kourajian, 1982; Koutz, 1987; Morehouse, 1987; Rawlins, 1979; Solly, 1986).

O nosso modelo teórico indicava que os dois vectores, referidos como principais causas do abandono, conduziam a um baixo desempenho e conseqüente insucesso escolar. Apesar dos resultados do nosso estudo não se referirem a isso explicitamente, pensamos que o facto de os itens *não tinha tempo suficiente para estudar o instrumento e não conseguia cumprir os objectivos que eram exigidos* terem sido, respectivamente, o primeiro e o terceiro mais pontuados pelos participantes, comprova a sua importância e a validade da sua inclusão no modelo. Com efeito, o facto de indicarem que abandonaram o estudo da música, em grande parte, devido a não terem tempo para estudar e assim não conseguirem cumprir os objectivos em relação ao estudo do instrumento, indicia, por parte dos alunos, insatisfação com o seu desempenho e insucesso escolar. Isto estará de acordo com o que dissemos sobre a impossibilidade de um aluno que quer aprender música e tocar um instrumento musical como passatempo, e porque gosta de o fazer, ter de cumprir currículos e programas que estão ajustados a alunos que querem seguir uma carreira musical. Esta realidade 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. Nesse sentido, as escolas, por imposições administrativas e do sistema, não oferecem aos alunos aquilo que eles pretendem e a que é legítimo aspirarem.

Podemos, deste modo, concluir que apenas uma parte do nosso modelo teórico pôde ser comprovada pelo estudo, aquela que diz respeito às deficientes práticas escolares, às dificuldades em conciliar o ensino da música com o ensino genérico, e ao efeito conjunto destes dois factores no baixo desempenho gerador de insucesso escolar. Quanto à perda de auto-estima que daí advém, e à conseqüente desvalorização da escola e da avaliação, por um lado, e à desmotivação, por outro lado, apesar de estarem fortemente apoiadas na literatura, pensamos que a sua inclusão no modelo carece de futuras investigações, já que não puderam, neste estudo, ser comprovadas.

Outras questões a que este trabalho tentou dar resposta dizem respeito a:

- 1 - Idade ou grupo etário em que ocorre com mais frequência o abandono.
- 2 - Grau em que se encontram maioritariamente os alunos quando abandonam e média de anos de aprendizagem do instrumento.
- 3 - Relações entre o nível alcançado no instrumento e os anos de aprendizagem e as outras variáveis do estudo.
- 4 - Existência de alguma influência da idade do início da aprendizagem sobre o tempo de estudo e o nível alcançado.
- 5 - Perfil dos alunos que desistem, em função das causas apresentadas para o abandono.

Em relação à primeira questão, a idade do abandono, a média da nossa amostra foi de cerca de 15 anos, com as maiores percentagens a ocorrerem nas faixas etárias dos 17/18 anos e dos 14/15 anos. Coincidindo com o ano de escolaridade em que os

participantes se encontravam quando desistiram de estudar um instrumento musical, maioritariamente no 12º ano e 9º e 10º anos, podemos concluir que os alunos desistem, na sua maioria, em alturas de mudança de ciclo. Isto acontece em duas fases: em primeiro lugar, quando transitam do ensino básico para o secundário, a que corresponde a idade dos 14/15 anos e, em segundo lugar, quando terminam o curso secundário, o que acontece por volta dos 17/18 anos, como o nosso estudo demonstrou. Isto está parcialmente de acordo com vários autores que afirmam, como vimos, decorrer o abandono com mais frequência na mudança de ciclo, do básico para o secundário (Andersson, 1981; Sloboda, 2001; Solly, 1986). No entanto, não encontramos nenhuma referência, quer à idade dos 17/18 anos, quer ao final do curso secundário, como a altura em que ocorre o abandono, o que poderá ser um reflexo dos diferentes sistemas de ensino vocacional da música existentes em Portugal, por comparação, por exemplo, com o Reino Unido ou os Estados Unidos.

O abandono na mudança de ciclo do básico para o secundário pode ser devido, por um lado, ao facto de, no ensino secundário, a exigência ser maior, com um respectivo aumento da necessidade de estudar mais, advindo daí uma dificuldade ainda maior em conciliar o ensino genérico com o ensino da música. Outro dado importante é que, à medida que o aluno progride no campo musical, a exigência e o tempo de estudo necessário para o cumprimento dos objectivos exigidos aumenta, tendo sido estes factores (*não tinha tempo suficiente para estudar o instrumento e não conseguia cumprir os objectivos que eram exigidos*), como vimos, os mais pontuados pela nossa amostra, em termos de causas para o abandono. Por outro lado, é muitas vezes nesta fase que se dá, como já foi dito, uma primeira escolha vocacional, o que leva a que os alunos e os pais optem por se dedicarem mais ao ensino genérico em detrimento da

música (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998). Em relação à elevada percentagem de alunos a abandonarem o ensino de um instrumento musical no final do 12º ano, pensamos que tal se deverá ao facto de, quando terminam o ensino secundário, terem duas saídas: concluírem os seus estudos e ingressarem no mercado de trabalho, ou prosseguirem os estudos a nível superior, aumentando, em ambos os casos, a dificuldade em conciliar as suas actividades com o ensino da música. Esta realidade é ainda agravada pela circunstância de, no caso dos alunos continuarem os estudos, terem muitas vezes de mudar de residência, o que provoca um natural afastamento da escola de música que frequentavam.

Quanto à segunda questão, o grau em que os alunos se encontram quando abandonam o estudo de um instrumento musical, ou seja, o nível que atingiram no final da sua aprendizagem, os resultados indicam que apenas uma pequena percentagem vai acima do 5º grau, com uma grande maioria dos alunos a não ir além do 3º grau. Estes dados, juntamente com o reduzido número de anos de aprendizagem da nossa amostra, que não chegou, em média, aos cinco anos, confirmam aquilo que tínhamos referido acerca do insucesso destas escolas em termos da sua contribuição para a formação básica e secundária dos futuros músicos, pois devemos ter em conta que, de acordo com Jorgensen (2001), são necessários pelo menos dez anos de aprendizagem para formar um músico profissional. Desta forma se comprova a desarticulação entre o estatuto destas escolas, destinadas ao ensino especializado e vocacional da música, e aquilo que se passa na prática, ou seja, uma realidade muito afastada dos objectivos das escolas. Parece não estar assim a ser cumprido o papel destas escolas do ensino vocacional da música, com a maior parte dos alunos a desistirem somente com o 3º grau de instrumento completado, ou ainda menos, e apenas com uma percentagem mínima a

concluir o 8º grau. Pelos motivos que referimos anteriormente<sup>1</sup>, esta questão não está abordada na literatura revista.

A terceira questão que procurámos investigar era a existência de relações entre o nível alcançado no instrumento e os anos de aprendizagem e as outras variáveis do estudo. Assim, verificaram-se as seguintes relações:

1 - Os alunos que indicaram um maior grau de apoio por parte dos professores de instrumento e um maior grau de satisfação em relação à Academia, foram aqueles que mostraram uma maior persistência, terminando a sua aprendizagem mais tarde e estudando durante mais tempo e que atingiram um nível mais elevado no instrumento.

2 - Os alunos que abandonaram mais precocemente e que alcançaram um nível menos elevado no instrumento foram aqueles que em menor percentagem continuaram a tocar depois de abandonarem.

Estes resultados permitem-nos sugerir algumas conclusões: em primeiro lugar, o grau de apoio concedido pelos professores de instrumento parece favorecer a persistência no estudo do instrumento, assim como o nível alcançado, tal como emerge da literatura (Davidson, Sloboda & Howe, 1996). No entanto, como a nossa amostra era constituída apenas por alunos desistentes e os participantes atribuíram, na sua maioria, pontuações elevadas nos dois itens desta variável (*apoio dos pais* e *apoio dos professores de instrumento*), podemos concluir que não terá sido este um factor

---

<sup>1</sup> Ver página 105.

importante de desistência do estudo do instrumento musical, ao contrário dos resultados de alguns autores (Cannava, 1986; Morehouse, 1987; Peterson, 1982).

Em segundo lugar, o grau de satisfação em relação à Academia, tal como o grau de apoio, parece igualmente favorecer a persistência e o grau alcançado no instrumento, o que nos parece bastante previsível, já que os alunos que apresentarem um grau de satisfação mais elevado em relação à escola tenderão a permanecer nela por mais tempo. As elevadas pontuações que os diferentes itens desta variável receberam por parte dos participantes, assim como a circunstância do item *ambiente geral da Academia* ter sido referenciado pela maior parte da amostra como dos menos importantes, em termos de motivos para a desistência, parece apontar para o facto de não ser a insatisfação para com o estabelecimento de ensino que frequentavam a causa do abandono. A única excepção, em termos do grau de satisfação, diz respeito ao item instalações, que foi o único que recebeu uma maioria de opiniões negativas. No entanto, pensamos que este facto, apesar da sua importância, poderá ser próprio às três escolas de música investigadas, não podendo ser extrapolado para o conjunto das escolas de música.

Em terceiro lugar, entre os alunos que não voltaram a estudar música depois de abandonarem a Academia, aqueles que desistiram mais cedo e que alcançaram um nível menos elevado no instrumento têm uma menor probabilidade de continuarem a tocar o instrumento depois de abandonarem. Isto pode ser justificado, por um lado, pelo facto dos alunos que terminaram os estudos num grau pouco elevado no instrumento, isto é, com poucos conhecimentos ou com um desenvolvimento técnico ainda incipiente, não terem tanta motivação para continuar a tocar como aqueles que alcançaram um nível mais alto e um desenvolvimento técnico mais elevado. Por outro lado, aqueles que

abandonaram mais cedo poderão ter encontrado noutras actividades uma forma mais compensadora, em termos pessoais, de ocupar os tempos livres.

No que diz respeito à quarta questão, a existência ou não de alguma relação entre a idade de início da aprendizagem de um instrumento musical e o tempo de estudo e o nível alcançado no instrumento, os resultados indicam-nos que não há qualquer relação significativa entre a idade do início do estudo e o grau em que se encontravam quando desistiram. Por seu turno, conclui-se da análise dos dados apresentados que quanto mais precoce é o início do estudo, maior vai ser a persistência, o que contradiz Wolfe (1969). Se atendermos ao facto que uma maior duração da aprendizagem pode constituir de certa forma um sinal de relativo sucesso numa amostra constituída apenas por desistentes, podemos considerar que estes resultados contrariam igualmente os de Allen (1981) e os de Solly (1986), que indicam a precocidade no início da aprendizagem como um factor de aumento da probabilidade do abandono, mas vão de certa forma ao encontro dos de Jorgensen (2001), que refere que os alunos com melhores classificações tinham iniciado a aprendizagem mais cedo. Podemos concluir daqui que os pais e as escolas devem procurar que as crianças iniciem a aprendizagem do instrumento o mais cedo possível, de forma a que, conforme os nossos dados demonstraram, possa aumentar a persistência no estudo do instrumento, e assim ser maior o sucesso nessa aprendizagem.

A quinta e última questão da nossa investigação procurava traçar o perfil ou perfis dos alunos que abandonaram o estudo de um instrumento musical em escolas vocacionais do ensino da música. Para esse efeito, elaborámos dois tipos de análise dos dados, uma referente ao total da amostra e outra utilizando a técnica de *clusters*, que dividiu a nossa amostra em três grupos distintos.

Em relação ao total da amostra, a média da idade do início da aprendizagem foi de cerca de 10 anos, o que, comparando com a média de idades de início do estudo de um instrumento de músicos profissionais, com carreiras de sucesso, pode ser considerada tardia<sup>2</sup>. O mesmo já não se poderá dizer se compararmos, por exemplo, com a investigação de Jorgensen (2001), realizada com alunos de Conservatório, em que a média de início era de cerca de 11 anos. Deste modo, concluímos que não será a idade do início da aprendizagem do instrumento um dos problemas principais do ensino vocacional da música em Portugal, nem uma das causas de taxas de abandono tão elevadas.

Dos resultados apresentados, constatamos que quase três quartos da amostra investigada iniciou a aprendizagem musical na Academia como passatempo, em termos de objectivo principal, em contraste com uma pequena percentagem de alunos que indicaram pretender vir a ser músicos profissionais. Este facto comprova a desarticulação entre aquilo que as escolas vocacionais do ensino da música constituem e para as quais estão orientadas, em termos de currículos e programas, ou seja, a formação de futuros músicos profissionais, e aquilo que a maior parte da sua população pretende, aprender música como passatempo, como um complemento da sua formação geral.

A maior parte dos participantes (cerca de dois terços) não voltou a estudar música depois de ter abandonado a Academia. No entanto, de entre este grupo de alunos, a maioria continuou a tocar o instrumento, o que faz com que mais de metade da amostra tenha continuado, de uma forma ou de outra, ligada à música, o que confirma os resultados de Rawlins (1979). Este facto reforça o papel das escolas de música e do

---

<sup>2</sup> Ver página 20.

seu ensino, pois apesar de se tratar de alunos que abandonaram, mais de três quartos continuaram ligados a esta actividade.

No que diz respeito à classificação tipológica dos participantes, esta permitiu-nos determinar algumas características dos alunos que desistiram na disciplina de instrumento, em função dos motivos apresentados para essa desistência. Desta forma, verificámos que os alunos que abandonaram devido a causas relacionadas com a escola e o ensino (grupo 3), são aqueles que o fizeram mais precocemente, sendo também os que alcançaram um nível mais baixo no instrumento e o grupo que apresenta um maior número de casos que estudou apenas um ano ou menos. Foram igualmente aqueles que indicaram um menor grau de satisfação em relação à escola de música e um menor grau de apoio por parte dos professores de instrumento. Em todas estas variáveis, este grupo de desistentes diferenciou-se significativamente dos outros dois.

Apesar deste grupo ser o mais reduzido em termos do número de elementos, pensamos que a sua inclusão aqui, por terem apresentado como causas para o seu abandono aspectos predominantemente relacionados com os professores de instrumento e com os professores e a disciplina de formação musical, pode revestir-se de alguma importância quanto ao papel das escolas de música. É sintomático o facto dos alunos que abandonaram devido à escola e aos professores terem sido aqueles que desistiram mais cedo, que estudaram menos tempo e que avançaram menos na aprendizagem, ou seja, aqueles que tiveram menos sucesso. A escola de música deve ter constituído para estes alunos apenas uma fonte de desmotivação e de insucesso, conforme referimos no modelo teórico interpretativo do abandono no ensino vocacional da música<sup>3</sup>. Este grupo

---

<sup>3</sup> Ver Capítulo IV da primeira parte.

de desistentes fundamenta aquilo que, no referido modelo, chamamos de deficientes práticas escolares que conduziram, neste caso, de uma forma mais directa e mais rápida ao abandono. Tal verificou-se em oposição aos alunos que desistiram devido a dificuldades em conciliar o ensino da música com o ensino genérico (grupo 1), os quais abandonaram mais tarde, estudaram mais tempo e progrediram mais no instrumento. Ou seja, apesar de estarmos a falar, em termos gerais, de uma amostra constituída por desistentes, sendo todos em última análise vítimas de insucesso<sup>4</sup>, podemos concluir que aqueles que desistiram devido à escola, aos professores e ao ensino atingiram um insucesso ainda maior do que os que abandonaram devido às dificuldades de conciliação com o ensino geral. Daqui se pode inferir a importância dos professores para o sucesso dos alunos e das escolas.

---

<sup>4</sup> Este insucesso deve ser entendido de uma forma relativa, já que não estamos a falar da actividade principal dos participantes. Como vimos, a maior parte da nossa amostra não iniciou os estudos musicais com o objectivo de ser músico profissional, mas como passatempo.

## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

As principais conclusões do nosso estudo sobre as causas do abandono do estudo de um instrumento musical foram as seguintes:

- 1 – Os alunos desistiram, principalmente, devido a factores relacionados com obstáculos ao estudo do instrumento.
- 2 – Os alunos que abandonaram por motivos relacionados com o ensino e a escola apresentaram sinais de maior insucesso do que os restantes.
- 3 – 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 secundário e o ensino superior.
- 4 – A maior parte dos alunos não foi além do 3º grau em instrumento, estudando, em média, apenas cinco anos.
- 5 – É notória a influência do apoio dos professores na aprendizagem, quer em termos da persistência no estudo, quer em termos do nível alcançado.
- 6 – A idade do início da aprendizagem não teve uma influência directa sobre o nível alcançado, mas sim sobre o tempo de estudo.
- 7 – A maior parte dos alunos tinha como objectivo o passatempo quando iniciou o estudo do instrumento.

As nossas conclusões ilustram bem o desfasamento existente entre as escolas vocacionais do ensino da música e os alunos que as frequentam. Estas escolas têm toda a sua estrutura, incluindo currículos, programas, grau de exigência e formação dos professores, direccionada para um determinado tipo de ensino, altamente especializado, e para determinados objectivos - a formação de futuros músicos profissionais. No entanto, fracassam nos seus propósitos não contribuindo de uma forma geral para essa formação, mas apenas como um complemento, em termos musicais, da formação geral dos alunos.

O facto de todos os alunos de instrumento das Academias de música se verem confrontados com a obrigatoriedade de terem de cumprir os mesmos currículos e os mesmos programas, independentemente dos seus objectivos serem uma carreira profissional ou o passatempo, pode provocar situações de elevada angústia e *stress*. Para este último grupo de alunos, isto pode ser ainda mais grave, já que poderá conduzir frequentemente a um estado de ansiedade, à desmotivação e ao abandono. Por outro lado, para os alunos mais motivados e com mais interesse profissional na música, pode acontecer o oposto, ou seja, a falta de desafios suficientemente motivadores, o aborrecimento e o enfado, que podem igualmente provocar a falta de estudo, o insucesso e a desistência. É, pois, muito importante que os professores de instrumento tentem, ao escolher o material pedagógico que o aluno vai trabalhar, que este possa permanecer, de acordo com a teoria de Csikszentmihalyi por nós apresentada, em *flow*, de modo que a motivação intrínseca seja alta, permitindo que os alunos estudem mais, que tenham maior sucesso, podendo desta forma diminuir a percentagem daqueles que desistem.

Pensamos que as escolas de música deveriam fazer uma reflexão profunda sobre o seu papel na formação musical das crianças e jovens. Os resultados da nossa investigação apontam claramente nesse sentido. Ou seja, deveriam corresponder mais ao que os seus alunos procuram e aos seus objectivos, isto é, um percurso menos profissionalizante e mais virado para a formação de músicos amadores (Folhadela, Vasconcelos & Palma, 1998). Esta 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 aproximasse mais daquilo que os alunos podem, de facto, materializar. Para isso, seria imprescindível tentar melhorar a articulação entre os horários da Academia e do ensino geral, tornando-os mais flexíveis. Desta forma, conforme os nossos dados mostram, os alunos poderiam conciliar com mais sucesso as duas actividades, podendo o ensino articulado ter aqui um papel importante. Haveria ainda a necessidade de rentabilizar ao máximo o tempo de estudo do instrumento dos alunos, já que este foi, como vimos, o principal motivo para o abandono. Isto poderia ser feito quer através da criação de aulas de estudo supervisionado, à semelhança do que acontece no ensino geral e nas escolas profissionais de música, quer através de uma maior consciencialização dos alunos, dos pais e dos próprios professores para a importância de um estudo correcto e eficaz com o melhor aproveitamento possível do tempo disponível.

As principais limitações deste estudo dizem respeito, por um lado, ao facto de incidir em apenas três escolas de música, não constituindo uma representação do total

do território nacional. Por outro lado, não foi efectuado um estudo comparativo entre os alunos que desistiram e aqueles que concluíram o curso de música, ao nível das suas características e da motivação.

Para que o modelo teórico interpretativo do abandono no ensino vocacional da música possa ser testado e para que possa haver uma visão mais alargada e aprofundada sobre a matéria, é necessária a realização de novas investigações. Este estudo poderia ser replicado em outras escolas de música de outras zonas do país e em Conservatórios públicos, para que se possam comparar os resultados. Seria também da maior utilidade a consecução de um estudo comparativo entre os alunos que abandonaram e entre, por um lado, aqueles que terminaram os estudos secundários de música mas não prosseguiram a nível superior nem optaram por uma carreira musical e, por outro lado, aqueles que continuaram os estudos musicais no ensino superior e que têm ou pretendem vir a ter uma profissão ligada à música. Este estudo comparado poderia elucidar-nos sobre aquilo que diferencia um aluno de música que obtém sucesso, no sentido de prosseguir os estudos e de os concluir, e outro que abandona antes do fim. Seria igualmente importante uma comparação entre as características dos alunos das Academias e das escolas profissionais de música a vários níveis, essencialmente no que diz respeito à motivação.

Para além destas investigações sugeridas, pensamos que o mais importante e urgente neste momento é realizar uma avaliação de todo o sistema do ensino vocacional da música em Portugal.

**REFERÊNCIAS**  
**BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHRENS, J. A., EVANS, R. G. & BARNETT, R. W. (1990). Factors Related to Dropping Out of School in an Incarcerated Population. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 611-617.
- ALLEN, B. E. (1981). *Student Dropout in orchestra programs in three school systems in the state of Arkansas*. Tese de Doutorado, Northeast Louisiana University.
- ALMEIDA, E. P. & RAMOS, F. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- AMABILE, T. M. & HENNESSEY, B. A. (1992). The Motivation for Creativity in Children. In A. K. BOGGIANO & T. S. PITTMAN (Eds.). *Achievement and Motivation, a social developmental perspective*, pp. 54-74. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDERSON, M. G. J. (1981). *A study of the Factors which Contribute to the Dropout Rate in the Instrumental Music Program at Crosby Middle School*. Tese de Mestrado, University of Louisville.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: MacGraw-Hill.
- ASMUS, E. P. (1985). Sixth Graders' Achievement Motivation: their Views of Success and Failure in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 1-13.
- 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.

- 
- ASMUS, E. P. (1989). The Effect of Music Teachers on Students Motivation to Achieve in Music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
  - ASMUS, E. P. (1993). *Motivation in Music Teaching and Learning*. Apresentado no Indiana Symposium on Research in Social Psychology of Music, Indiana University, Bloomington, Indiana.
  - AUSTIN, J. R. (1998). The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 95-107.
  - AUSTIN, J. R. & VISPOEL, W. P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-23.
  - AUSTIN, J. R. & VISPOEL, W. P. (1998). How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
  - BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., SEABRA, T. & SEBASTIÃO, J. (1994). *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
  - BICKEL, R. & LANGE, L. (1995). Opportunities, Costs, and High School Completion in West Virginia: A Replication of Florida Research. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 363-370.
  - BOYLE, J. 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*, 1995.
  - BROWN, J. D. (1985). *The Gemeinhardt Report 2*. Elkhart, IN: Gemeinhardt Company, Inc.

- 
- BYRNE, B. M. (1984). The general/academic self concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
  - CAIRNS, R. B., CAIRNS, B. D. & NECKERMAN, H. J. (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
  - CANNAVA, E. S. (1986). The dropout dilemma – studies, surveys, and points of view. *The instrumentalist*, Fevereiro de 1986, 17-20.
  - CARROLL, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
  - COSTA, J. A. (2001). Uma Perspectiva Teórica sobre o Conservatório Geral de Arte Dramática. *Música, Psicologia e Educação*, 3, 31-44.
  - CRAIG, J. R., & METZE, L. P. (1979). *Methods of Psychological Research*. Philadelphia: Saunders Company.
  - CSIKSZENTMIHALYI, M. & NAKAMURA, J. (1989). The Dynamics of Intrinsic Motivation: a Study of Adolescents. In C. AMES & R. AMES (Eds.). *Handbook of motivation theory and research*. Vol. 3, pp. 45-71. Orlando, FL: Academic Press.
  - CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K. & WHALEN, S. (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. New York: Cambridge University Press.
  - DAVIDSON, J. W., SLOBODA, J. A. & HOWE, M. J. A. (1996). 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.
  - DAVIDSON, J. W., HOWE, M. J. A., MOORE, D. G. & SLOBODA, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.

- 
- DES (1997). *Encontros no secundário – documento de apoio ao debate (ensino especializado de música)*. Lisboa: ME/DES.
  
  - DUNLAP, M. H. (1981). *A study of instrumental music drop-outs*. Tese de Mestrado, University of Kansas.
  
  - DWECK, C. S. & ELLIOTT, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. MUSSEN & E. M. HETHERINGTON (Eds.). *Handbook of Child Psychology. Vol. IV: Social and Personality Development*, pp. 643-691. Nova York: Wiley.
  
  - DWECK, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
  
  - ECCLES, J. S. (1983). Children' Motivation to Study Music. In *Ann Arbor Symposium III on the Application of Psychology to Music Teaching and Learning: Motivation and Creativity*, pp. 31-39. Reston: Music Educators National Conference.
  
  - ECCLES, J. S., WIGFIELD, A. & SCHIEFELE, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology, Vol. III: Social, Emotional and Personality Development*, pp. 1017-1095. Nova York: Wiley.
  
  - EKSTROM, R. B., GOERTZ, M. E., POLLACK, J. M. & ROCK, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
  
  - ELLIOTT, D. J. (1995). *Music Matters - A New Philosophy of Music Education*. Nova York: Oxford University Press.
  
  - ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T. & TESCH-ROMER, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.

- 
- ERICSSON, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In H. JORGENSEN & A. C. LEHMANN (Eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, pp. 9-15. Oslo: Norges musikkhogskole.
  
  - FINN, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
  
  - FINNAS, L. (1987). Do young people misjudge each other's musical tastes? *Psychology of Music*, 15, 152-166.
  
  - FOLHADELA, P., VASCONCELOS, A. & PALMA, E. (1998). *Ensino especializado de música – reflexões de escolas e professores*. Lisboa: DES/ME.
  
  - FRAKES, L. (1984). *Differences in Music Achievement and Attitude among Participants, Dropouts and Nonparticipants in Secondary School Music*. Tese de Doutoramento, University of Iowa. Dissertations Abstracts International, 46, 370-A. (University Microfilms n.º 73-50481).
  
  - GAUSTAD, J. (1991). *Identifying Potential Dropouts*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service n.º ED339092).
  
  - 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, Instituto Jean Piaget.
  
  - GONÇALVES, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Tese de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
  
  - GUERREIRO, S. (1998). *Insucesso e Abandono Escolar*. Porto: Centro Social e Paroquial Nª Sª da Vitória.

- 
- HALLAM, S. (1998). The Predictors of achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, 26, 116-132.
  - HANSFORD, B. C. & HATTIE, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
  - HARTLEY, L. A. (1996). Influence of Starting Grade and School Organisation on Enrolment and Retention in Beginning Instrumental Music. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 304-318.
  - HEDDEN, S. K. (1982). Predictions of Music Achievement in the Elementary School. *Journal of Research in Music Education*, 30, 61-68.
  - HEMMINGS, B., JIN, P & LOW, R. (1996). Testing a Theoretical Model: Australian High School Student Persistence and Attrition. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 10-21.
  - HINDE, R. (1974). *Biological Bases of Human Behavior*. Nova York: McGraw-Hill.
  - HINDELANG, M. J., HIRSHI, T. & WEIS, J. G. (1981). *Measuring Delinquency*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
  - HOWE, M. J. A. & SLOBODA, J. A. (1992). Problems experienced by talented young musicians as a result of the failure of other children to value musical accomplishments. *Gifted Education*, 8(1), 16-18.
  - HURLEY, C. G. (1995). Student Motivations for Beginning and Continuing/Discontinuing String Music Instruction. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6/1, 44-55.
  - JANOSZ, M., LeBLANC, M., BOULERICE, B. & TREMBLAY, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.

- 
- JORGENSEN, H. (2001). Instrumental learning: is an early start a key to success? *British Journal of Music Education*, 18(3), 227-239.
  
  - KAPLAN, H. B., JOHNSON, R. J. & BAILEY, C. A. (1987). Deviant peers and deviant behaviour: Further elaboration of a model. *Social Psychology Quarterly*, 50(3), 277-284.
  
  - KAPLAN, D. S., PECK, B. M. & KAPLAN, H. B. (1997). Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 331-346.
  
  - KLINEDINST, R. E. (1991). Predicting Performance Achievement and Retention of Fifth-Grade Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 225-238.
  
  - KOPIEZ, R. (1997). "Singers are late beginners": Sängerbiographien aus Sicht der Expertiseforschung. Eine Schwachstellenanalyse sängerischer Ausbildungsverläufe. In H. GEMBRIS, R. DIETER & K. & G. MAAS (Eds.). *Musikpädagogische Forschungsberichte*, pp. 37-56. Augsburg: Wissner Verlag.
  
  - KOURAJIAN, B. J. (1982). *Non-participation of freshmen and senior boys in high school choirs*. Tese de Mestrado, University of Missouri.
  
  - KOUTZ, T. A. (1987). *An analysis of attitudinal differences toward music performance classes in secondary schools by non-participants, current and former participants*. Tese de Doutorado, University of Missouri. Dissertation Abstracts International, 48, 2271A. (University Microfilms n.º DEV87-26934).
  
  - LEGETTE, R. M. (1993). Causal Attributions 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.

- LEPPER, M. R. & HODDEL, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. In C. AMES & R. AMES (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol. 3, pp. 73-105. Orlando, FL: Academic Press.
- LINZENKIRCHNER, P. (1994). Forschungsproject "Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert" – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe 1992. In G. OLIAS (Ed.), *Musiklernen. Aneignung des Unbekannten*, pp. 32-53. Essen: Die Blaue Eule.
- McCARTHY, J. (1980). Individualised Instruction, Student Achievement and Dropout in an Urban Elementary Instrumental Music Program. *Journal of Research in Music Education*, 28(1), 59-69.
- McCAUL, E. J., DONALDSON, JR., G. A., COLADARCI, T. & DAVIS, W. E. (1992). Consequences of Dropping Out of School: Findings From High School and Beyond. *Journal of Educational Research*, 85(4), 198-207.
- McDILL, E. L., NATRIELLO, G. & PALLAS, A. M. (1985). Raising Standards and Retaining Students: The Impact of the Reform Recommendations on Potential Dropouts. *Review of Educational Research*, 55(4), 415-433.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas. Relatório do grupo de contacto entre os ministérios da educação e da cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOREHOUSE, T. L. (1987). *The relationship of selected attitudinal factors to dropout and retention in beginning string students*. Tese de Doutorado, University of Houston. Dissertation Abstracts International, 49(04), 757A. (University Microfilms N.º DA8811016).
- MOTA, G. (2000). O Ensino da Música em Portugal. In L. HENTSCHE (Org.). *Educação Musical em Países de Línguas Neolatinas*, pp. 123-137. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- 
- MOTA, G. (2001). Portugal. In D. J. HARGREAVES & A. C. NORTH (Eds.) *Musical Development and Learning - The International Perspective*, pp. 151-162. Londres: Continuum.
- NAYLOR, M. (1987). *Reducing the Dropout Rate through Career and Vocational Education*. Ohio, ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service n.º ED282094).
- NELSON, E. (1985). *Dropout Prevention*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service n.º ED282347).
- O' NEILL, S. A. (1994). Musical development: Aural. In A. KEMP (Ed.). *Principles and processes of music teaching*. Reading: International Centre for Research in Music Education.
- O' NEILL, S. A. (1995). *Motivational Patterns and Children's Musical Performance Achievement in the First Year of Formal Instrumental Training*. Apresentado na 7<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology, Jagiellonian University, Krakow, Polónia, Agosto de 1995.
- O'NEILL, S. A. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e flow theory. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 35-43.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. (2000). *Análise de Dados para as Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PETERSON, R. L. (1982). Can we knock out the dropouts? *The school musician*, Agosto-Setembro de 1982, p. 8.

- 
- RAWLINS, L. D. (1979). *A Study of the Reasons for Students Dropping out of the Instrumental Music Program of the Lincoln, Nebraska Public Schools*. Tese de Doutorado, University of Nebraska - Lincoln. Dissertation Abstracts International, 41, 3936A-3937A.
- RUMBERGER, R. W. (1987). High School Dropouts: A review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- RYAN, K., BOULTON, M., O'NEILL, S. A., & SLOBODA, J. A. (2000) Perceived social support and children's participation in music. In C. WOODS, G. LUCK, R. BROCHARD, F. SEDDON, & J. SLOBODA (Eds.) *Science, Music, & Society: Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Conference on Music Perception and Cognition*. Newcastle, Staffordshire: Keele University.
- SANDENE, B. A. (1994). *Selected personality variables as predictors of attrition in instrumental music*. Apresentado na Music Educators National Conference, Cincinnati, OH.
- SCHWARTZ, W. (1995). *School Dropouts: New Information about an Old Problem*. (REPORT n.º EDO-UD-96-5). Nova York, ERIC Clearinghouse on Urban Education. (ERIC Document Reproduction Service n.º ED386515).
- SLOBODA, J. A. & HOWE, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19, 3-21.
- SLOBODA, J. A. & DAVIDSON, J. W. (1996). The young performing musician. In L. DELIEGE & J. A. SLOBODA (Eds.). *Musical beginnings: The origins and development of musical competence*, pp. 171-190. Londres: Oxford University Press.
- SLOBODA, J. A., DAVIDSON, J. W., HOWE, M. J. A. & MOORE, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.

- 
- SLOBODA, J. A. & HOWE, M. J. A. (1999). Musical talent and individual differences in musical achievement: A reply to Gagné (1999). *Psychology of Music*, 27 (1), 52-54.
  
  - SLOBODA, J. A. (2001). Emotion, functionality, and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3, 244-253.
  
  - SOLLY, B. J. (1986). *A study of Attrition from the Instrumental Music Program in Moving Between Grade Levels in Cherry Hill, New Jersey*. Tese de Doutorado, Temple University. *Dissertations Abstracts International*, 47, 2877A.
  
  - SOSNIAK, L. A. (1990). From Tyro to Virtuoso: a Long-term Commitment to Learning. In F. R. WILSON & F. L. ROEHMANN (Eds.). *Music and Child Development*, pp. 274-290. Missouri: MMB Music.
  
  - STIPEK, D. J. (1984). The Development of Achievement Motivation. In C. AMES & R. AMES (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol. 1, pp. 145-174. Orlando, FL: Academic Press.
  
  - TIDWELL, R. (1988). Dropouts Speak Out: Qualitative Data on Early School Departures. *Adolescence*, XXIII(92), 939-954.
  
  - VISPOEL, W. P. & AUSTIN, J. R. (1993). Constructive Response to Failure in Music. The Role of Attribution Feedback and Classroom Goal Structure. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 110-129.
  
  - WALKER, S. P. *et al.* (1998). School Performance in Adolescent Jamaican Girls: Associations with Health, Social and Behavioural Characteristics, and Risk Factors for Dropout. *Journal of Adolescence*, 21, 109-122.
  
  - WEHLAGE, G. & RUTTER, R. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392.

- 
- WEINER, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
  
  - WEINER, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
  
  - WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
  
  - WELLS, A. M. (1989). *Middle School Education – The Critical Link in Dropout Prevention*. (REPORT n.º EDO-UD-89-6). Nova York, ERIC Clearinghouse on Urban Education. (ERIC Document Reproduction Service n.º ED311148).
  
  - WOLFE, E. E. (1969). *Relationships between selected factors and participation and non-participation in instrumental music in the Cincinnati public schools*. Tese de Doutorado, Indiana University. Dissertation Abstracts International, 30, 2565-A. (University Microfilms n.º 69-21048).
  
  - YORK, N. (2001). *Valuing School Music: A report on school music*. Londres: University of Westminster and Rockschool Ltd.

## LEGISLAÇÃO

- Decreto de 5 de Maio de 1835.
- Decreto de 15 de Novembro de 1836.
- Decreto de 6 de Dezembro de 1888.
- Decreto de 20 de Março de 1890.
- Decreto de 13 de Janeiro de 1898.
- Decreto de 28 de Julho de 1898.
- Decreto de 24 de Outubro de 1901.
- Decreto n.º 5546, de 9 de Maio de 1919.
- Decreto n.º 6129, de 25 de Setembro de 1919.
- Decreto n.º 18461, de 14 de Junho de 1930.
- Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930.
- Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro.
- Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Junho.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro.
- Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março.
- Despacho n.º 26993/2002, de 23 de Dezembro.

# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

# QUESTIONÁRIO

1 – Sexo (assinale com um x)

MASCULINO

FEMININO

2 – Idade \_\_\_\_\_ anos

3 – Profissão do Pai \_\_\_\_\_

4 – Profissão da Mãe \_\_\_\_\_

5 – Habilitações literárias dos pais (assinale com um x)

MÃE

PAI

1º Ciclo do Ensino Básico

2º Ciclo do Ensino Básico

3º Ciclo do Ensino Básico

Ensino Secundário

Curso Superior

6 – Que idade tinha quando começou a estudar um instrumento na Academia/Escola de Música ? \_\_\_\_\_ anos

7 – Que idade tinha quando deixou de estudar um instrumento na Academia/Escola de Música ? \_\_\_\_\_ anos

8 – Que ano de escolaridade frequentava no ensino geral quando deixou de estudar um instrumento na Academia/Escola de Música ? \_\_\_\_\_

9 – Que grau frequentava no instrumento quando deixou de estudar na Academia/Escola de Música ? \_\_\_\_\_

10 – Que instrumento(s) estudou na Academia/Escola de Música ? \_\_\_\_\_

11 – Começou a estudar música por:  
(pode assinalar, com um x, mais do que uma resposta)

Influência dos pais ou de outros familiares

Influência de colegas

Iniciativa própria

Outro(s) motivo(s) \_\_\_\_\_

12 – Quando começou a estudar música na Academia/Escola de Música,  
qual era o seu principal objectivo ? (assinale com um x)

Aprendizagem de música como passatempo

Vir a ser músico profissional

Outro(s) \_\_\_\_\_

13 – Como avalia o grau de apoio fornecido, quando  
estudou na Academia/Escola de Música, por parte de : (assinale com um x)

	Nenhum	Pouco	Bastante	Muito
Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professor(es) de instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 – Como avalia o seu grau de satisfação em relação à Academia/Escola de Música no que diz respeito a:  
(assinale com um x)

	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
Aulas de Instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professor(a) de Instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas de Formação Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aulas de Classe de Conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instalações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambiente e dinâmica da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relação qualidade/preço do ensino ministrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15 – Depois de ter deixado de frequentar, em instrumento, a Academia/Escola de Música, voltou a estudar música?  
(assinale com um x)

SIM                      NÃO

Se respondeu NÃO, passe para a questão 15.2.

15.1. – Quais foram os motivos que o (a) levaram a decidir voltar a estudar música ? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Passa para a questão 16.

15.2. – Não tendo voltado a estudar música, continuou a tocar o instrumento ? (assinale com um x)

SIM

NÃO

16 – Classifique, conforme a importância por si atribuída a cada um deles, os motivos abaixo referenciados, que podem ter estado na origem da sua desistência de estudar um instrumento musical :

(assinale com um x)

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
1 – Professor(a) de Instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Professor(a) de Formação Musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Disciplina de Formação musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Não tinha tempo suficiente para estudar o instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - Tocar em público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - Frequências ou testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 - Não conseguia conciliar os horários da Academia/Escola de Música com os da Escola geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 - Não conseguia conciliar os horários da Academia/Escola de Música com os de outras actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 - Não conseguia cumprir os objectivos que eram exigidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 - Os meus pais influenciaram a minha desistência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 - Ambiente geral da Academia/Escola de Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 - As mensalidades eram demasiado caras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Dificuldades no transporte para a Academia/Escola de Música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Motivos de Saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Mudança de residência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela colaboração prestada no preenchimento deste questionário.

## **ANEXO 2**

Rui Paulo Vasconcelos Ferreira de Sousa  
Rua das Areias, 213-4º  
4405-203 Canelas  
965803017

Canelas, 25 de Outubro de 2001

Ex.mo. Sr. ou Sr.ª:

Sendo professor de Flauta Transversal, e encontrando-me a realizar o Mestrado em Psicologia da Música na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, estou neste momento a elaborar a dissertação, sob a orientação da Dr.ª Graça Mota, em que pretendo estudar os motivos para a desistência de estudar um instrumento musical nas Academias e Escolas de Música. Um dos objectivos deste estudo é o de indicar caminhos que possam permitir que o número de alunos que desistem de estudar um instrumento musical diminua consideravelmente.

Sabendo que estudou um instrumento musical numa Academia/Escola de Música, venho pedir a sua colaboração no preenchimento do questionário que junto envio. Com a aplicação deste questionário, procurarei investigar as opiniões de antigos alunos de instrumento sobre diversos assuntos relacionados com a sua própria experiência no que diz respeito à aprendizagem da música e do instrumento em particular.

O preenchimento deste questionário não levará mais do que 15 minutos, sendo anónimo e as suas respostas confidenciais. Não se trata de um teste, pelo que não há respostas certas ou erradas; apenas me interessam as suas opiniões sinceras sobre aquilo que é questionado. Não se esqueça de ler atentamente cada pergunta.

Agradecia que me enviasse o questionário devidamente preenchido no envelope que juntei, já selado e endereçado, o mais brevemente possível.

Se necessitar de mais algum esclarecimento ou explicação adicional, ou se desejar posteriormente saber os resultados desta investigação, poderá fazê-lo para a morada ou número de telefone acima indicados.

Desde já agradecido pela colaboração prestada, apresento os meus melhores cumprimentos.

Atentamente,

Rui Paulo Vasconcelos Ferreira de Sousa  
Rua das Areias, 213-4º  
4405-203 Canelas  
965803017

Canelas, 25 de Outubro de 2001

Exmo. Sr. ou Sr.ª:

Sendo professor de Flauta Transversal, e encontrando-me a realizar o Mestrado em Psicologia da Música na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, estou neste momento a elaborar a dissertação, sob a orientação da Dr.ª Graça Mota, em que pretendo estudar os motivos para a desistência de estudar um instrumento musical nas Academias e Escolas de Música. Um dos objectivos deste estudo é o de indicar caminhos que possam permitir que o número de alunos que desistem de estudar um instrumento musical diminua consideravelmente.

Sabendo que o(a) seu(sua) educando(a) estudou um instrumento musical numa Academia/Escola de Música, venho pedir a sua colaboração para auxiliar o(a) seu(sua) educando(a) no preenchimento do questionário que junto envio. Com a aplicação deste questionário, procurarei investigar as opiniões de antigos alunos de instrumento sobre diversos assuntos relacionados com a sua própria experiência no que diz respeito à aprendizagem da música e do instrumento em particular.

O preenchimento deste questionário não levará mais do que 15 minutos, sendo anónimo e as suas respostas confidenciais. Não se trata de um teste, pelo que não há respostas certas ou erradas; apenas me interessam as opiniões sinceras do(a) seu(sua) educando(a) sobre aquilo que é questionado. Não se esqueça de ler atentamente cada pergunta.

Agradecia que me enviasse o questionário devidamente preenchido no envelope que juntei, já selado e endereçado, o mais brevemente possível.

Se necessitar de mais algum esclarecimento ou explicação adicional, ou se desejar posteriormente saber os resultados desta investigação, poderá fazê-lo para a morada ou número de telefone acima indicados.

Desde já agradecido pela colaboração prestada, apresento os meus melhores cumprimentos.

Atentamente,

## **ANEXO 3**

# AValiação DO ESTATUTO SOCIO-ECONÓMICO

## OCUPAÇÃO

### 1 – ALTO

- ALTA ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO (Chefia ministerial, deputados, juizes e magistrados, directores gerais, etc.);
- DIRECÇÃO E PESSOAL SUPERIOR DOS QUADROS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (Directores, inspectores e chefes do serviço do estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica);
- DIRECÇÃO ADMINISTRATIVA DE EMPRESAS PRIVADAS (Administradores, directores, inspectores gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);
- ENTIDADE EXERCENDO UMA PROFISSÃO LIBERAL, TÉCNICOS E EQUIPARADOS (Catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, arquitectos com estúdio próprio, etc.);
- PROPRIETÁRIOS de grandes explorações agrícolas;
- INDUSTRIAIS com empresas de grande dimensão;
- DIRECTORES E GRANDES ARTISTAS DE ARTES (Teatro, cinema, bailado, música, etc.);
- ESCRITORES E POETAS de renome nacional comprovado;
- ESCULTORES E DECORADORES de reconhecida categoria;
- PINTORES DE ARTE, oficialmente galardoados;
- ALTAS PERSONALIDADES OU CLERO SECULAR CATÓLICO;
- DIPLOMATAS E CÔNSULES DO CORPO DIPLOMÁTICO acreditado em Portugal.

## 2 – MÉDIO-ALTO

- LICENCIADOS COM POSIÇÃO MÉDIA (Assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc. );
- PESSOAL DOS QUADROS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DE MÉDIA CATEGORIA (chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);
- PESSOAL DOS QUADROS ADMINISTRATIVOS E TÉCNICOS DE EMPRESAS PRIVADAS, SEM FUNÇÕES DIRECTIVAS MAS COM POSIÇÕES DESTACADAS EM BANCOS, SEGUROS, COMÉRCIO E INDÚSTRIA (contabilista, chefe de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);
- JORNALISTAS, INTÉRPRETES E GUIAS ACREDITADOS PELAS ENTIDADES OFICIAIS;
- TÉCNICOS DE TEATRO, CINEMA, RÁDIO E TELEVISÃO. ARTISTAS DE 2º PLANO;
- RELIGIOSOS REGULARES CATÓLICOS;
- PROFESSORES DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA;
- PROFISSÕES DE CARÁCTER INTELECTUAL;
- PESSOAL SUPERIOR DAS EQUIPAGENS DE BARCOS E AERONAVES (Comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);
- MODELOS E MANEQUINS DE ALTA COSTURA.

### 3 – MÉDIO

- PROPRIETÁRIOS DE PEQUENAS INDUSTRIAS;
- PROPRIETÁRIOS DE EXPLORAÇÕES AGRÍCOLAS DE PEQUENA E MÉDIA DIMENSÃO;
- PROPRIETÁRIOS de indústrias domésticas. PROPRIETÁRIOS de pensões e restaurantes;
- COMERCIANTES E VENDEDORES de pequena indústria;
- PROPRIETÁRIOS de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.;
- EMPREGADOS DE ESCRITÓRIO. EMPREGADOS DE COMÉRCIO E INDÚSTRIA;
- ANGARIADORES E AGENTES COMERCIAIS. CAIXEIROS VIAJANTES e COMPRADORES por conta de outrém;
- CAPATAZES E CONTRAMESTRES, VERIFICADORES E CONTROLADORES DE TRABALHO;
- PROPRIETÁRIOS ou AGRICULTORES que trabalham eles próprios as suas terras;
- REGENTES AGRÍCOLAS;
- CAPITÃES E MESTRES DE EMBARCAÇÕES. RADIOTELEGRAFISTAS, etc.;
- PROCURADORES E SOLICITADORES;
- DESPACHANTES de mercadorias;
- EMPREITEIROS de obras e serviços.

## 4 – MÉDIO-BAIXO

- OPERADORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS, ESPECIALIZADOS (pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, electricistas, etc.);
- OPERÁRIOS E TRABALHADORES QUALIFICADOS SEMI-ESPECIALIZADOS (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);
- AGENTES DE CAIS, CARTEIROS E BOLETINEIROS;
- ARRENDATÁRIOS, RENDEIROS E PARCEIROS DE PEQUENA EXPLORAÇÃO;
- COMERCIANTES DE ÍNFIMA CATEGORIA (quiosques, vendas, etc.);
- DAMAS DE COMPANHIA, PRECEPTORES E GOVERNANTES;
- SACRISTÃES, SINEIROS E AJUDANTES DE CULTO;
- FEITORES E ADMINISTRADORES AGRÍCOLAS;
- CRIADORES E TRATADORES DE GADO.

## 5 – BAIXO

- TRABALHADORES NÃO ESPECIALIZADOS (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);
- SERVIÇOS DOMÉSTICOS;
- CONTÍNUOS, PAQUETES, GUARDAS NOCTURNOS, PORTEIROS;
- CAIXEIROS DE PRAÇA, CAIXEIROS DE BALCÃO DE BAIXA CATEGORIA;
- MAGAREFES, COSTUREIRAS E APRENDIZAS;
- VENDEDORES AMBULANTES, ENGRAXADORES.

## INSTRUÇÃO

- 1 – **ALTO** – Universitária, Escolas Superiores, etc.;
- 2 – **MÉDIO-ALTO** – Bacharelato, Curso Secundário (12º ano);
- 3 – **MÉDIO** – Escolas Profissionais, Ensino Secundário (9º ano);
- 4 – **MÉDIO BAIXO** – Primeiro e segundo Ciclos do Ensino Básico;
- 5 – **BAIXO** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico incompleto ou analfabetos.

NORMA, S.A.R.L., citado em GONÇALVES, C. M. (1997).