



2º CONGRESSO DE  
**INVESTIGAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

24-25 novembro 2023

Escola Superior de Educação de Viseu

# livro de atas

Editoras  
Ana Souto e Melo  
Mara Maravilha

 Politécnico  
de Viseu  
Educação



Arriscar (re)pensar a Educação Artística:  
percalços e continuidades...

# LIVRO DE ATAS

2024

Título: Livro de Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística 2023  
Autor/Editoras: Ana Souto e Melo / Mara Maravilha

Design Capa: Paula Rodrigues

Data: novembro 2024

Local de Edição: Viseu

Editora: Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu – CI&DEI

Suporte: E-book

1ª Edição

Arte / Sociedade & Ciências Sociais / Ensino

ISBN: 978-989-35783-4-6

DOI: [10.34633/978-989-35783-4-6](https://doi.org/10.34633/978-989-35783-4-6)

Este Evento foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Refª UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Politécnico de Viseu pelo apoio prestado.



## Comissão Organizadora

Ana Souto e Melo – Coordenação

Mara Maravilha – Coordenação

Andrea Couceiro

Catarina Carneiro de Sousa

José Loureiro

Paula Rodrigues

Sofia Figueiredo

Cristina Aguiar

José Pereira

Ricardo Cavadas

Mariana Veloso

Márcia Leite

Sónia Barbosa

Luísa Augusto

Maria Figueiredo

Miguel Midões

Pedro Neves Rito

Sónia Ferreira

Teresa Gouveia

Salomé Morais

Docentes da Escola Superior de Educação

Departamento de Comunicação e Arte | Educação Visual | Arte e Expressões Criativas |

Tecnologias de Informação e Comunicação

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação | Ciências da Educação

## Comissão Científica

Ana Mae Barbosa - Universidade de S. Paulo  
Ana Sousa - Universidade do Lisboa  
Ana Souto e Melo - Instituto Politécnico de Viseu  
Ana Paula Cardoso - Instituto Politécnico de Viseu  
Ana Carreira - Direção Geral de Educação  
Ângela Saldanha - Universidade do Minho  
António Meireles - Instituto Politécnico de Bragança  
António Fernando Silva - Instituto Politécnico do Porto  
António Vasconcelos - Instituto Politécnico de Setúbal  
Amanda Midori - Universidade do Porto  
Belmiro Rego - Instituto Politécnico de Viseu  
Carla Lacerda - Instituto Politécnico de Viseu  
Carla Pereira - Instituto Politécnico de Viseu  
Carlos Gomes - Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica  
Cat Martins - Universidade do Porto  
Catarina Araújo - Instituto Politécnico de Viseu  
Catarina Carneiro de Sousa - Instituto Politécnico de Viseu  
Cristina Aguiar - Instituto Politécnico de Viseu  
Cristina Faria - Instituto Politécnico de Coimbra  
Cristina Gomes - Instituto Politécnico de Viseu  
Cristina Leandro - Instituto Politécnico de Coimbra  
Dalila Rodrigues - Mosteiro dos Jerónimos/Torre de Belém (Diretora)  
Filomena Sobral - Instituto Politécnico de Viseu  
Gabriela Sotto Mayor - Instituto Politécnico de Viseu  
Geraldo Eanes - Instituto Politécnico do Porto  
Inês Azevedo - Casa da Imagem  
Isabel Bezelga - Universidade de Évora  
Jacinta Costa - Instituto Politécnico de Bragança  
Joana Mateus - Casa da Imagem  
Joana Matos - Instituto Politécnico de Setúbal  
Joana Mendonça - Instituto Politécnico do Porto  
João Cunha - Instituto Politécnico de Bragança  
João Pires - Instituto Politécnico de Setúbal  
João Rocha - Instituto Politécnico de Viseu  
Jorge Fraga - Instituto Politécnico de Viseu  
José Alberto Rodrigues - ATE - Associação dos Trabalhadores da Educação  
José Paiva - Universidade do Porto  
José Pereira - Instituto Politécnico de Viseu  
Lara Soares – Burilar  
Leonardo Charréu - Instituto Politécnico de Lisboa  
Liliana Castilho - Instituto Politécnico de Viseu  
Lucília Valente - Universidade de Évora  
Luís Calheiros - Instituto Politécnico de Viseu  
Luísa Castilho - Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Madalena Leitão - Instituto Politécnico de Castelo Branco

Mara Maravilha - Instituto Politécnico de Viseu  
Maria Figueiredo - Instituto Politécnico de Viseu  
Maria Helena Vieira - Universidade do Minho  
Maria Isabel de Castro - Instituto Politécnico de Bragança  
Maria José Araújo - Instituto Politécnico do Porto  
Maria Manuela Lopes - Instituto Politécnico do Porto  
Mário Cardoso - Instituto Politécnico de Bragança  
Paula Rodrigues - Instituto Politécnico de Viseu  
Paula Xavier - Instituto Politécnico de Viseu  
Prudência Coimbra - Instituto Politécnico do Porto  
Ricardo Gonçalves - Instituto Politécnico do Porto  
Ricardo Cavadas - Instituto Politécnico de Viseu  
Sara Felizardo - Instituto Politécnico de Viseu  
Sofia Figueiredo - Instituto Politécnico de Viseu  
Sónia Barbosa - Instituto Politécnico de Viseu  
Stela Barbieri - Binãh espaço de arte  
Susana Lopes - Instituto Politécnico do Porto  
Teresa Eça - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual  
Teresa Pereira - Instituto Politécnico de Lisboa  
Vasco Alves - Instituto Politécnico de Bragança  
Vanessa Gallardo – Fundación Venâncio – Universidade de Salamanca

# ÍNDICE

Sessão de abertura-----	9
Sessões Plenárias	
<i>1. Escola Pública: uma oportunidade de acesso à Cultura e à Arte?</i>	
Educação Artística: um direito de todos-----	13
<i>2. Formação de Professores de Educação Artística: uma necessidade ou utopia?</i>	
A formação de Professores em Artes Visuais: Princípio? Fim? Ou o eterno retorno?-----	25
Era bom que trocássemos umas ideias sobre o assunto-----	37
<i>3. Arriscar (re)pensar a Educação Artística: percalços e continuidades</i>	
Peculiaridades de Arte/Educação no Brasil-----	48
Esforços e tentativas arriscadas de ação/investigação-----	56
Sessões Paralelas	
<i>4. Educação e práticas artísticas na comunidade e em contextos de educação informal</i>	
“Pano para mangas” um projeto artístico de Arte/Educação com a comunidade-----	66
Cantar Plus: benefícios e efeitos do ato de cantar – práticas artísticas na comunidade -----	75
Educação por uma perspectiva decolonial: um olhar sobre o Museu da Ciência da Universidade de Coimbra-----	87
<i>5. Criatividade inventiva, sentido estético capacidade crítica e resolução de problemas na Educação Artística</i>	
Desenvolvimento da criatividade e organização das salas de aula de Educação Visual: perspectiva de alunos e professores-----	95
Uma Educação Artística para a paz: o que os artistas visuais das margens têm para nos dizer?-----	104
Para um “manual do agora”: o percurso artístico e pedagógico de Miguel Seabra-----	116
<i>6. Estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação no ensino das Artes</i>	
A Comuna na escola: projeto de intervenção comunitária em teatro-----	126
A biblioteca escolar: um mundo esquecido?-----	137
Medo de errar e autoconfiança nos alunos: atividades de desenvolvimento no âmbito da articulação entre Expressão Dramática, Educação Visual e Educação Tecnológica – resultados finais -----	146
A música como recurso didático nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica-----	157
<i>7. Arte/educação/Educação pela arte</i>	
Razões do abandono escolar no ensino especializado de Música: o que dizem as pesquisas?-----	165
VI Coluni em Cena: ensino de teatro na escola-----	175
Perspetivas dos alunos sobre a disciplina de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico Geral: uma revisão da literatura-----	184
<i>8. Tecnologias e o digital na Educação Artística</i>	

Residência STEAM: a arte holográfica-----	195
Contributos da Educação Tecnológica para a aprendizagem de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: um estudo de caso-----	205
O simulacro na criação de ambientes imersivos como estratégia de ensino para Educação Visual e Educação Tecnológica-----	215

# Sessão de Abertura

Ana Souto e Melo Coordenadora CIEA

Bom dia a todos e a todas.

Sejam bem-vindos à 2ª Edição do Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA), sob a temática: “Arriscar (Re)pensar a Educação Artística: percalços e continuidades”, organizado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu. Coube-me uma vez mais a honra de iniciar este Congresso em representação da Organização da qual fazem parte professores dos departamentos de Comunicação e Arte e de Psicologia e Ciências da Educação da Escola Superior de Educação de Viseu; de alunos do curso de Publicidade e Relações Públicas e do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. Agradeço a todo(a)s a preciosa colaboração na Organização deste Congresso.

Cumprimento os ilustres convidados, os representantes institucionais: a Prof. Doutora Cristina Azevedo Gomes, Presidente da Escola Educação da Escola Superior de Educação de Viseu; o Prof. Doutor José Costa, Presidente do Instituto Politécnico de Viseu; a Sra. Vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Viseu, Dra. Leonor Barata. Muito obrigada pela vossa presença.

Cumprimento todos os participantes do Congresso de Investigação em Educação Artística que veem na Educação Artística a porta e a alavanca do acesso à cultura e às artes de todos e que pretendem pensar e repensar a Educação Artística naquilo que são as suas soluções e exemplos de boas práticas, mas também e sobretudo nas suas dificuldades e desafios que muitas vezes se sobrepõem àquilo que são as expectativas da sociedade num tempo cercado de desafios.

Cumprimento, finalmente os nossos Oradores Convidados que de forma tão imediata e entusiástica deram resposta ao nosso apelo e que nestes dias pretendem partilhar ideias, vivências, aventuras e desventuras para que todos cresçamos na procura, mas sobretudo no encontro de momentos de grande importância para as nossas vidas.

Pretende-se nesta nova edição do CIEA, repensar a Educação Artística naquilo que são os seus pressupostos formativos reafirmando por um lado, o seu valor para a formação integral do ser humano que cresce, desenvolve e progride conhecendo-se e dando-se a conhecer ao mundo e do seu papel interveniente no mundo e na sociedade; por outro lado, pretendemos procurar saber sobre as dificuldades da Educação Artística, particularmente nas escolas portuguesas e tentar refletir sobre a sua resolução coletiva e individual. Trata-se de ação, de reflexão, de reposicionamento, de interação, de solidificação, de construção e reconstrução de alicerces de formação do indivíduo.

O CIEA pretende ainda refletir, questionar e antecipar eventuais questões relacionadas com a formação de professores, designadamente da área artística, num tempo de discussão da reformulação dos seus princípios basilares, alteração que se adivinha intempestiva e que condiciona a qualidade da formação de professores. Para uma escola de qualidade, exige-se um corpo docente cada vez mais qualificado, porque essa exigência replica a desejada competência no ensino.

As exigências da escola atual estão alicerçadas em conceitos de multiculturalidade, Inclusão, Globalização, Mundo Digital que impõem um ensino manifestamente regulado pelo conhecimento, mas também para a construção do aluno enquanto pessoa que protagoniza a incessante procura de um mundo melhor, sendo essa a perspetiva que a Educação Artística também propõe e da qual é particularmente facilitadora. É nossa convicção de que é na formação que tudo começa, é a formação que eleva a profissão docente, é na formação que se constroem os alicerces que podem assegurar uma constituição sólida e resistente às intempéries das constantes mudanças dos tempos.

Através de uma “pedagogia relacional” (UNESCO, 2022, p. 49), organizada em torno de princípios de cooperação/colaboração e solidariedade entre professores e alunos; impõe-se um currículo que enfatize a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso ao conhecimento, à sua produção e capacidade de o questionar; impõe-se a liberdade de prosseguir o futuro mediado por interesses individuais e coletivos; impõe-se o nosso conhecimento sobre o que somos, para onde vamos, qual o nosso propósito e qual o nosso papel no mundo, perspetivas defendidas pela Educação Artística.

Termino como terminei no último CIEA com uma frase de Alberto Barros Sousa «mais importante do que aprender, conhecer e saber, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir» (Sousa, 2003, p.63) atitudes que a Educação Artística valoriza particularmente e que se impõem no agora já da educação das crianças. Que o CIEA vos envolva no vivenciar, descobrir, criar e sentir e que levem para os vossos alunos e vidas estes pensamentos e crescimento.

Obrigada!

## RAZÕES DE ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?<sup>17</sup>

Helena Almeida e Silva - Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), [hsilva@esml.ipl.pt](mailto:hsilva@esml.ipl.pt)

Maria Helena Vieira - Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) | [m.helenavieira@ie.pt](mailto:m.helenavieira@ie.pt)

**Resumo.** “Não tenho jeito para a música”, “Não tenho tempo para isto”, “Não gosto das músicas que tenho de tocar” são algumas das frases que ouvimos frequentemente quando os alunos expressam a sua desmotivação para com a sua aprendizagem musical, ou quando justificam o facto de terem desistido do ensino especializado de música. Mas afinal porque é que, segundo a literatura existente, há tantos alunos que se inscrevem nas escolas de música e tão poucos que terminam o seu percurso? Quais serão as causas que levam ao abandono escolar no ensino especializado de música? As causas em Portugal serão semelhantes às causas internacionais? Haverá causas mais relevantes que outras? E causas que se possam evitar? Na literatura internacional e nacional podemos verificar que são mencionadas diversas razões para o abandono escolar no ensino especializado de música, agrupáveis em categorias como: fatores individuais, fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno, fatores escolares e fatores de política educativa e cultural. Partindo da análise e comparação da literatura internacional e nacional sobre o tema, apresenta-se uma síntese e uma reflexão sobre as causas de abandono escolar no ensino especializado de música. A compreensão destas causas é essencial para que os professores, familiares, diretores de escolas e agentes políticos possam agir de modo informado sobre o seu papel específico na prevenção do fenómeno. Os resultados desta fase deste projeto de investigação em curso na Universidade do Minho sugerem que a prevenção do abandono poderá passar pela adoção de uma visão integral e humanista do aluno, pela rejeição do ensino dos conteúdos e competências técnicas como foco único da aprendizagem e pela consideração mais consciente de fatores contextuais, tais como o perfil

---

Cofinanciado por:

UIDB/00317/2020  
UIDP/00317/2020

**FCT** Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

socioeconómico familiar, o perfil psicológico e as motivações do aluno, ou as relações interpessoais em contexto escolar. O abandono escolar do ensino especializado de música emerge nesta pesquisa como um fenómeno complexo que exige uma abordagem investigativa complexa, na consciência de que um modelo de ensino é uma estrutura que se destina aos alunos, e que não são os alunos que se destinam a um modelo de ensino.

**Palavras-chave.** Abandono escolar, Ensino especializado de música, Objetivos educacionais, Motivação.

**Abstract.** "I don't have a knack for music", "I don't have time for this", "I don't like the songs I have to play" are some of the phrases we often hear when students express their lack of motivation towards their musical learning, or when they justify the fact that they have given up on specialized music education. But after all, why is it that, according to the existing literature, there are so many students who enroll in music schools and so few who finish their course? What will be the causes that lead to school dropout in specialized music education? Will the causes in Portugal be similar to the international causes? Are there causes that are more relevant than others? And causes that can be avoided? In the international and national literature, we can see that several reasons for dropping out of school are mentioned in specialized music education, grouped into categories such as: individual factors, family factors and the student's circle of relationships, school factors and educational and cultural policy factors. Based on the analysis and comparison of the international and national literature on the subject, a synthesis and a reflection on the causes of school dropout in specialized music education are presented. Understanding these causes is essential if teachers, family members, school principals and political actors are to be informed about their specific role in preventing the phenomenon. The results of this phase of this ongoing research project at the University of Minho suggest that the prevention of dropout may involve the adoption of an integral and humanistic view of the student, the rejection of the teaching of technical content and skills as the sole focus of learning and the more conscious consideration of contextual factors, such as the family socioeconomic profile, the psychological profile and motivations of the student, or interpersonal relationships in a school context. The school dropout from specialized music education emerges in this research as a complex phenomenon that requires a complex investigative approach, in the awareness that a teaching model is a structure that is intended for students, and that it is not students who are intended for a teaching model.

**Keywords.** Dropout, Specialized music education; Educational goals; Motivation

## 1. INTRODUÇÃO

A literatura menciona que existe um elevado número de alunos que desiste nos primeiros anos da aprendizagem instrumental (Cardoso, 2017; Costa-Giomi, 2004; Gerelus et al., 2017; StGeorge, 2004). No caso específico do ensino especializado de música, há vários estudos nacionais e internacionais que indicam que as taxas de abandono são altas (e.g., Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023; Brouet, 2003; Fernandes et al., 2007; García, 2019; Rolly, 2003), e que há poucos alunos que concluem o curso de instrumento (Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023; Fernandes et al., 2007; Sousa, 2003a). A título de exemplo, em Espanha, a taxa de alunos que não conclui os estudos nas escolas de música oscila entre os 50% e 80% (Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023) e, em França, Brouet (2003), usando dados relativos ao ano letivo 2000/2001, calcula uma taxa de abandono escolar de 52,15% entre o 1º e o 2º ciclos. Em Portugal, um estudo de Sousa (2004) indica que, entre 1996 e 2000, 25% dos alunos desistiram em cada ano letivo em três escolas privadas do ensino especializado de música; através dos dados apresentados no estudo de avaliação do ensino artístico de Fernandes et al. (2007) é possível calcular que no ano letivo 2005/2006 houve uma taxa de abandono de cerca de 6,48% nas escolas privadas de

música e de 15,84% nas escolas públicas; o estudo de Gonçalves et al. (2018) aponta que entre os anos letivos 2014/2015 e 2017/2018 a taxa de abandono no regime supletivo no Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Engenheiro Luiz Peter Clode variou entre 9,5% e 14,1%.

Sobre a temática do abandono escolar na aprendizagem musical podemos encontrar na literatura estudos realizados em vários contextos e com focos diferentes. Por um lado, podemos consultar estudos relacionados com a desistência da aprendizagem musical em geral, como é o caso de pesquisas realizadas em contexto de bandas escolares (e.g., Kinney, 2010), em aulas particulares (e.g., Costa-Giomi, 2004), de pesquisas que investigam os fatores de motivação (e.g., Pinto, 2004), ou os preditores de permanência e desistência da aprendizagem musical (e.g., Hallam, 1998). Por outro lado, podemos encontrar estudos internacionais e nacionais sobre o abandono escolar realizados especificamente no contexto do ensino especializado de música. Este artigo focar-se-á na análise das razões de abandono escolar apontadas neste último grupo de estudos, e terá como objetivo responder às seguintes questões: “Segundo a literatura existente quais são as causas que levam ao abandono escolar no ensino especializado de música?” e “As causas em Portugal são semelhantes às causas internacionais?”.

Para a realização deste artigo foram consultados vários estudos realizados em Espanha, França, Luxemburgo e Portugal. No que diz respeito à realidade de Espanha, foram analisadas as causas de abandono escolar no ensino especializado de música apresentadas em pesquisas realizadas nas Canárias (Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003; Valencia et al., 2003), outras em Espanha continental (Alcaraz & Sánchez-Escribano, 2023; García, 2019; Sánchez-Escribano, 2020) e, a estas, acresce-se um estudo que se foca na revisão de literatura nacional existente sobre o tema (Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022). Quanto à realidade de França, foram consultadas algumas dissertações relacionadas com o insucesso e/ou com o abandono escolar (Brouet, 2003; Pommiers, 2003; Rolly, 2003) e um pequeno artigo que menciona algumas causas de abandono (Hennion et al., 1985). Foi também consultado um capítulo de um livro que aborda a Formação Musical como causa de abandono escolar em três escolas, no Luxemburgo, na Hungria e na Alemanha (Sagrillo et al., 2016). Sobre o abandono escolar no ensino especializado em Portugal foram encontradas e analisadas as seguintes fontes: uma dissertação sobre “Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música” (Sousa, 2003a); dois artigos que resultaram do mesmo trabalho de investigação (Sousa, 2003b, 2004); um estudo exploratório que se focou nas razões do decréscimo acentuado na frequência do ensino artístico especializado em regime supletivo no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng<sup>o</sup> Luiz Peter Clode (Gonçalves et al., 2018); um estudo de caso no Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga que investiga o abandono escolar na classe de guitarra na transição para o ensino secundário (Espírito Santo, 2019); um estudo de caso que aborda a Formação Musical enquanto causa do abandono escolar no Conservatório de Felgueiras (Teixeira, 2021) e, por fim, um estudo de avaliação do ensino artístico (Fernandes et al., 2007) e uma avaliação dos projetos educativos dos Conservatórios públicos (Fernandes et al., 2009) que também menciona o problema do abandono escolar no contexto do ensino especializado da música. De entre os objetivos destes estudos internacionais e nacionais salientam-se os seguintes: aferir taxas de abandono, averiguar causas de abandono e causas de ingresso, idade do abandono, perfil dos alunos que abandonam, possíveis medidas para prevenir o abandono, entre outros. Para atingir estes objetivos, foram utilizados questionários e entrevistas como instrumentos de recolha de dados, sendo que os participantes variaram entre ex-alunos, alunos, professores e encarregados de educação.

## 2. CAUSAS DE ABANDONO NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Para a análise das razões de abandono escolar no ensino especializado de música procedeu-se à sua categorização em fatores individuais, fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno, fatores escolares e fatores de política educativa e cultural. A escolha das categorias foi inspirada em Canavarro (2007) e em Rumberger e Lim (2008).

### 2.1 Fatores individuais

Relativamente aos fatores individuais destacam-se tanto na literatura internacional como nacional, fatores relacionados com o insucesso escolar. São referidos a falta de tempo para estudar música (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo & Escandell, 2003; Pommiers, 2003; Sánchez-Escribano, 2020), a falta de trabalho ou organização (Fernandes et al., 2007; Gonçalves et al., 2018; Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003; Sagrillo et al., 2016; Sánchez-Escribano, 2020; Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022), a pouca motivação (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Sánchez-Escribano, 2020; Teixeira, 2021) e interesse dos alunos (Fernandes et al., 2007; Lorenzo et al., 2016), o cansaço de estudar música (Pommiers, 2003; Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003), a dificuldade dos alunos em conciliar x e y (Lorenzo, 2013; Lorenzo & Escandell, 2003; Sousa, 2003a; Valencia et al., 2003) e dedicar tempo aos dois tipos de estudo (Lorenzo et al., 2016) e a consequente insatisfação com o seu desempenho (Sousa, 2003a). Neste contexto assinala-se, por exemplo, o baixo rendimento na escola do ensino regular (Pina, 2007 citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022; Valencia et al., 2003), que, em algumas idades, pode estar associado ao aumento da exigência do trabalho (Pommiers, 2003; Sousa, 2003a). É referida a dificuldade de cumprir os objetivos exigidos no estudo do instrumento (Sousa, 2003a), a inadaptação ao próprio instrumento (Gonçalves et al., 2018) e, no caso do ensino em Espanha, a reprovação nas provas de passagem para o nível seguinte, exame que ocorre no 4º ano do nível elementar (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020; Valencia et al., 2003). Como causas de abandono que podem ser associadas ao insucesso escolar são também referidos na literatura o absentismo (Gonçalves et al., 2018), os problemas pessoais (Lorenzo et al., 2016), e outros aspetos que serão enunciados nos subcapítulos seguintes como é o caso da pressão familiar, do nível socioeconómico da família, ou da carga letiva.

Ao nível individual são também apontadas, particularmente na literatura internacional, causas relacionadas com características psicológicas do aluno. É o caso da falta de maturidade (Sánchez-Escribano, 2020), da instabilidade emocional (Pina, 2007, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022), dos problemas de autoestima (Sánchez-Escribano, 2020), da dificuldade em lidar com a pressão de exames de passagem (Valencia et al., 2003), ou da forma como os alunos vivenciam momentos de avaliação (Brouet, 2003). Tanto em estudos portugueses, como espanhóis é mencionado que a falta de aptidão e vocação dos alunos também é um fator de abandono (Fernandes et al., 2007; Gonçalves et al., 2018; Sánchez-Escribano, 2020). No entanto, ressalva-se a ambiguidade dos conceitos de aptidão e talento que está presente na própria literatura (Brito & Vieira, 2017).

É interessante notar que as próprias razões de ingresso dos alunos e as expectativas que têm à entrada do ensino especializado também podem ser uma causa de abandono. Por exemplo, a literatura menciona que uma das causas de abandono é o facto dos alunos encararem a aprendizagem musical como um passatempo, ou como uma atividade extracurricular (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo et al., 2016; Sousa, 2003a) e o facto dos alunos terem uma conceção errada do que requerem os estudos de música (Sánchez-Escribano, 2020), acabando muitas vezes por dar preferência a outras atividades extracurriculares que exigem menor esforço e que sejam uma distração depois da escola (Valencia et al., 2003). O próprio facto dos alunos por vezes frequentarem outras atividades extracurriculares (Teixeira, 2021) que

frequentemente são incompatíveis com a aprendizagem musical (Pommiers, 2003; Teixeira, 2021; Valencia et al., 2003) é referido como um fator de abandono.

Há também alunos que abandonam o ensino especializado de música porque entram na escola de música com uma ideia errada sobre a carreira (Lorenzo & Escandell, 2003), que optam por outra via profissional (Espírito Santo, 2019; Lorenzo & Escandell, 2003), ou porque entram na universidade (Lorenzo & Escandell, 2003), sem concluir o conservatório (Fernandes et al., 2007). Destaca-se ainda a referência às poucas saídas profissionais na área da música (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020), ou o desconhecimento sobre estas saídas profissionais (Espírito Santo, 2019) como fatores de abandono.

## 2.2 Fatores familiares e do círculo de relacionamentos do aluno

A instabilidade familiar é mencionada em estudos portugueses e espanhóis como fator de abandono (Gonçalves et al., 2018; Pina, 2007, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022). Na literatura internacional é apontada a origem socioprofissional e cultural das famílias (Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003; Lorenzo, 2013), o baixo nível cultural dos pais (Lorenzo, 2013), a falta de cultura musical no contexto do estudante (Sánchez-Escribano, 2020) e os escassos meios económicos da família (Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Sagrillo et al., 2016), que nem sempre possibilitam suportar os custos das atividades musicais (Lorenzo, 2013). Rolly (2003, p. 17) ressalva que o facto de alguns estudos indicarem que o custo das atividades musicais não é um fator de abandono não significa que o nível socioeconómico seja indiferente nas escolas de música, uma vez que, de acordo com um estudo de Donnat (1996, citado por Rolly, 2003), no ano em que foi realizado, mais de 50% dos alunos pertenciam a classes médias altas, tendência também assinalada no estudo de Fernandes et al. (2007).

São também referidos vários fatores associados à falta de apoio e envolvimento familiar (Lorenzo, 2013), como é o caso da pouca ligação das famílias com a escola de música (Lorenzo, 2013), mas também a existência de estratégias familiares desajustadas à aprendizagem de um instrumento musical (Gonçalves et al., 2018) e as fracas expectativas da família relativamente à vida escolar dos filhos (Gonçalves et al., 2018).

Alguns estudos referem que a idade de início dos estudos musicais pode ser uma causa de abandono, nomeadamente o atraso no início destes estudos (Hennion et al., 1983, citados por Brouet, 2003; Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020). Neste contexto, uma das conclusões do estudo de Sousa (2003a) é que "(...) quanto mais precoce é o início do estudo, maior vai ser a persistência, pelo que se pode depreender que os pais e as escolas devem procurar que as crianças iniciem a aprendizagem do instrumento o mais cedo possível, de forma a que (...) possa aumentar o tempo de estudo do instrumento, e assim ser maior o sucesso nessa aprendizagem." (Sousa, 2003b, p. 25). Por outro lado, é referido em estudos espanhóis que uma das causas de abandono é a pressão da família para os alunos estudarem música (Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003) e a rutura com a vontade dos pais, no caso dos adolescentes (Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003). Em estudos portugueses são mencionados a influência familiar no não prosseguimento dos estudos de música no ensino secundário (Espírito Santo, 2019) e o facto dos encarregados de educação encararem a aprendizagem musical como ocupação dos tempos livres (Fernandes et al., 2007). Num estudo francês, a mudança de casa (Donnat, 1996, citado por Rolly, 2003) é apontada como causa de abandono.

Ao nível do círculo de relacionamentos do aluno, é assinalada a falta de valorização social dos estudos musicais (Sánchez-Escribano, 2020), a não participação em atividades musicais fora da escola de música nas quais o aluno ponha em prática o aprendido (Sánchez-Escribano, 2020) e o facto da dedicação que a aprendizagem musical exige ser superior à que é reconhecida socialmente (Lorenzo & Escandell, 2003; Sánchez-Escribano, 2020).

## 2.3 Fatores escolares

Relativamente aos fatores escolares destaca-se um aspeto relacionado com as expectativas dos alunos, nomeadamente o facto da aprendizagem não corresponder ao que os alunos esperavam. Neste contexto é referida a existência de uma discrepância entre os objetivos dos professores e dos alunos (Gonçalves et al., 2018; Pereira, 2019; Rolly, 2003; Sánchez-Escribano, 2020) e, portanto, os alunos que não têm ambição de tocar profissionalmente sentem que as aulas não respondem às suas necessidades (Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022). É mencionado o elevado nível de exigência (Gonçalves et al., 2018), o rigor excessivo do curso (Pommiers, 2003), a impossibilidade de cumprir objetivos exigidos no instrumento (Sousa, 2003a), o grau de dificuldade da disciplina de Formação Musical, assim como a quantidade de conteúdos a aprender nesta mesma disciplina (Teixeira, 2021). É igualmente indicado o clima de pressão, competição e stress (Pommiers, 2003; Rolly, 2003), particularmente em alguns instrumentos como o violino (Pommiers, 2003), os demasiados momentos de avaliação e de performance (Gonçalves et al., 2018) e a coincidência de avaliações na escola de ensino geral e na escola de música (Lorenzo, 2013). No que respeita às expectativas dos alunos, é ainda referida a ausência de repertório do agrado (Hennion et al., 1985; Pommiers, 2003), da utilização de repertório exclusivamente clássico (Hennion, Martinat & Vignole, 1983, citados por Brouet, 2003; Espírito Santo, 2019; Rolly, 2003) e também a insatisfação com o instrumento estudado, quer seja pelo facto dos alunos não estarem a estudar o instrumento que foi a sua opção devido ao limite de lugares por instrumento (Lorenzo, 2013; Jiménez, 2008, citado por Lorenzo et al., 2016; Lorenzo & Escandell, 2003; Sánchez-Escribano, 2020; Valencia et al., 2003), quer seja pelo facto de não poderem tocar outros instrumentos (Hennion et al., 1985). No contexto do ensino especializado português é também mencionado o desinteresse por algumas disciplinas como a Formação Musical (Gonçalves et al., 2018; Teixeira, 2021), a Classe de Conjunto (Gonçalves et al., 2018) e a disciplina de Instrumento (Gonçalves et al., 2018; Teixeira, 2021), desinteresse que, no último caso, está associado aos já referidos demasiados momentos de avaliação e performance (Gonçalves et al., 2018). No caso do estudo realizado por Espírito Santo (2019), especificamente na classe de guitarra, é igualmente apontado que os alunos sentem falta de uma disciplina de conjunto e que consideram haver pouca interação com alunos de outros instrumentos.

A desadequação das práticas pedagógicas dos professores também é indicada como causa de abandono escolar. É enunciada a falta de interesse, de motivação (Valencia et al., 2003) e de envolvimento do professor (Sánchez-Escribano, 2020). Para além disso, é apontada a falta de formação pedagógica e didática dos professores (Fernandes et al., 2007; Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020), por exemplo para integrar outras tipologias musicais (Sousa, 2003a) e o facto de os professores não cativarem os alunos o suficiente (Espírito Santo, 2019). Relativamente a disciplinas específicas, no caso da Formação Musical é mencionado que os alunos não entendem a utilidade da disciplina (Pommiers, 2003), nem a sua ligação ao instrumento (Teixeira, 2021), e que os alunos não percebem os conteúdos (Sagrillo et al., 2016). São também referidas as práticas desmotivadoras, o facto de ser uma disciplina “aborrecida e apenas teórica” (Teixeira, 2021, p. 55), que “não é lecionada de forma interessante e cativante” (Teixeira, 2021, p. 55), e que os alunos sentem a ausência de oportunidades interativas e divertidas (Sagrillo et al., 2016). Relativamente à disciplina de Instrumento é indicado que a forma de abordar o trabalho técnico do instrumento, por vezes, é aborrecida (Pommiers, 2003). São ainda referidos alguns fatores associados às relações mantidas dentro da instituição (Gonçalves et al., 2018; Pommiers, 2003), como é o caso da relação professor-aluno. Por um lado, são indicados problemas na relação professor-aluno (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo, 2013; Pommiers, 2003; Sagrillo et al., 2016; Sánchez-Escribano, 2020) bem como a insatisfação do docente perante o esforço do aluno (Sánchez-Escribano, 2020). Por outro lado, é referida como causa de abandono escolar a saída do professor da instituição (Pommiers, 2003), ou a instituição ter muitos professores provisórios (Sánchez-Escribano, 2020).

Os estudos referem ainda como fatores de abandono o regime de frequência (Fernandes et al., 2007; Gonçalves et al., 2018), a incompatibilidade de horários com outros compromissos (Gonçalves et al., 2018), os problemas (Sagrillo et al., 2016) e dificuldades de integração do aluno na escola (Lorenzo, 2013), o tamanho da escola (Sánchez-Escribano, 2020), a falta de recursos humanos, económicos e materiais nas escolas de música (Sánchez-Escribano, 2020), e a falta de qualidade dos instrumentos (Gonçalves et al., 2018; Rodrigues, 2017).

No âmbito dos fatores escolares salienta-se que uma das conclusões do estudo de Sousa é que os alunos que abandonaram devido à escola e aos professores apresentam sinais de maior insucesso do que os restantes, uma vez que foram os que desistiram mais cedo, que estudaram menos tempo e que avançaram menos na aprendizagem do instrumento (Sousa, 2003a, 2004). Para além disso, o estudo de Gonçalves (2018, p. 110) também indica que os alunos que apontam ter problemas na relação com o(s) professor(es) e/ou com o(s) funcionário(s) são também os que demonstram maior desinteresse em continuar no Conservatório (Gonçalves et al., 2018, p. 110), o que manifesta a vital importância das relações humanas para a prática e o estudo musicais por parte dos alunos.

## 2.4 Fatores de política educativa e cultural

Quanto aos fatores de política educativa e cultural salientam-se, em primeiro lugar, razões relacionadas com o currículo. São enunciadas como causas de abandono o plano curricular (Teixeira, 2021), o facto de haver uma discrepância entre a oferta e a procura (Brouet, 2003; Sousa, 2003a), a desadequação do currículo às necessidades existentes (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020) e a obrigatoriedade de cumprir o plano de estudos previsto (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo et al., 2016). Por exemplo, o facto de haver pouca flexibilidade do plano de estudos no momento da matrícula (Lorenzo, 2013; Sánchez-Escribano, 2020), nomeadamente os alunos terem que se inscrever em blocos em vez de em disciplinas isoladas (Lorenzo et al., 2016; Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022), é apontado como causa de abandono. Da mesma forma é indicada a excessiva carga horária dos cursos de música, tanto na literatura nacional, como na literatura internacional (Gonçalves et al., 2018; Lorenzo, 2013; Lorenzo et al., 2016; Donnat, 2003, citado por Rolly, 2003; Sánchez-Escribano, 2020; Perelló, 2003, citado por Sánchez-Escribano & Alcaraz, 2022; Teixeira, 2021; Valencia et al., 2003). Ao nível da disciplina de Formação Musical são apontados como fatores de desmotivação e abandono a obrigatoriedade da disciplina (Sagrillo et al., 2016) e a duração das aulas de Formação Musical (Sagrillo et al., 2016; Teixeira, 2021), tradicionalmente mais longas do que as aulas de instrumento (Teixeira, 2021).

No caso do ensino especializado em Espanha é mencionado que o exame de passagem no 4º ano é uma das causas de abandono, não só pela já mencionada pressão sentida pelos alunos (Valencia et al., 2003), mas também pelo número de vagas disponíveis (Lorenzo, 2013; Lorenzo & Escandell, 2003; Valencia et al., 2003).

São também referidos a falta de apoio económico para a realização de estudos, como é o caso da falta de bolsas (Lorenzo, 2013), a distância entre a casa e a escola de música (Sánchez-Escribano, 2020; Valencia et al., 2003) e, no caso espanhol, a insuficiência de centros integrados de música (Sánchez-Escribano, 2020).

## 3. CONCLUSÃO

O abandono revela-se como um fenómeno complexo que necessita ser estudado de uma forma aprofundada. Apesar deste artigo se ter focado nas causas de abandono no ensino especializado de música é essencial realizar uma reflexão aprofundada sobre as mesmas, nomeadamente sobre quais são as causas mais relevantes de abandono e as que possam ser consideradas triviais ou casuísticas, quais se podem evitar e como é que os professores,

familiares, diretores de escolas e agentes políticos podem agir de modo informado sobre o seu papel específico na prevenção do fenómeno. Tal como Canavarro (2007) indica:

Quando o tema é o abandono escolar muitos dos estudos e reflexões chamam a atenção para o momento da saída, ou são mesmo, pós-facto. Mas a verdade é que este é um fenómeno de características desenvolvimentistas e evolutivas. Não é uma corrida em que o que determina a chegada são os últimos 100 metros. Não é um sprint final desastrado que faz o «abandonante» perder a corrida. São os muitos quilómetros de uma maratona complexa, que não se corre sozinho, que se corre com bons ou maus treinadores, em boas e más pistas, que determina o mau resultado e a saída, e que vai sendo anunciada em momentos anteriores. (...). A nossa labuta diária, como educadores, professores e técnicos com intervenção social, é pela melhoria das condições de cada corredor, ajustando o nosso esforço ao esforço que cada um precisa para chegar ao fim.

(Canavarro, 2007, pp. 6–7)

Em face da extensa literatura estudada, analisada e categorizada, considera-se que é importante que se adote uma visão integral e humanista do aluno, pela rejeição do ensino dos conteúdos e competências técnicas como foco único da aprendizagem e pela consideração mais consciente de fatores contextuais, tais como o perfil socioeconómico familiar, o perfil psicológico e as motivações do aluno, ou as relações interpessoais em contexto escolar. Um modelo de ensino é uma estrutura que se destina aos alunos; não são os alunos que se destinam a um modelo de ensino. A consciência desta diferença permitirá a um conjunto variado de atores agir fundamentalmente, e em diversas frentes, na prevenção do abandono escolar do ensino especializado de música.

## Referências Bibliográficas

- Alcaraz, F. J., & Sánchez-Escribano, E. (2023). Abandono en conservatorios de música: Diseño y desarrollo de una investigación. Em F. Géertrudix-Barrio & P. Cruz Cruz (Eds.), *Sinfonías del cambio: Música y arte en la transformación social* (pp. 81–88). Dykinson.
- Brito, H. M. S., & Vieira, M. H. (2017). Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês: Um olhar sobre o acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 04*, 134–139. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2696>
- Brouet, C. (2003). *Les élèves en difficulté en l'échec dans les écoles de musique* [Mémoire, Cefedem Rhône Alpes]. <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/brouet.pdf>
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Texto Editores.

- Cardoso, F. (2017). Towards a new model for effective musical teaching. Em E. Lopes (Ed.), *Tópicos de pesquisa para a aprendizagem do instrumento musical* (pp. 78–103). Editora Kelps.
- Costa-Giomi, E. (2004). «I do not want to study piano!» Early predictors of student dropout behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 57–64.
- Espírito Santo, A. (2019). *Abandono escolar na transição para o secundário: Estudo de caso na classe de guitarra do conservatório de música Calouste Gulbenkian de Braga* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.22/14556>
- Fernandes, D., Ó, J., & Ferreira, M. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5501>
- Fernandes, D., Ó, J., & Paz, A. (2009). *Uma avaliação dos projectos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e Agência Nacional para a Qualificação. <http://hdl.handle.net/10451/5503>
- García, J. (2019). *Desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de aprendizaje de la motivación autodeterminada en el entorno de conservatorios profesionales de música de Aragón* [Tesis Doctoral en Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/78877/files/TESIS-2019-077.pdf>
- Gerelus, K., Comeau, G., & Swirp, M. (2017). Predictors of piano student dropouts. *Intersections*, 37(2), 27–42.
- Gonçalves, C., Andres, R., Sousa, R., & Campanário, M. (2018). Estudo exploratório acerca do abandono escolar no ensino artístico especializado (regime supletivo). *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 8(2), 97–115.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26, 116–132.
- Hennion, A., Martinat, F., & Vignolle, J.-P. (1985). Les conservatoires et leurs élèves. *Vibrations*, 1, 205–206.
- Kinney, D. (2010). Selected nonmusic predictors of urban students' decisions to enroll and persist in middle school band programs. *Journal of Research in Music Education*, 57(4), 334–350.
- Lorenzo, S. (2013). *El abandono en los centros de educación musical reglada en Canarias* [Tesis Doctoral en Formación del Profesorado, Facultad de Formación del profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/11263/4/0693903\\_00000\\_0000.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/11263/4/0693903_00000_0000.pdf)
- Lorenzo, S., Escandell, M. O., & Castro, J. J. (2016). Teachers' opinions of student dropout from formal music education centres of the Canary Islands. *Music Education Research*, 18(3), 295–304. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1095719>
- Lorenzo, S., & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria: La opinión de los profesores del Centro. *Anuario de Filosofía, Psicología Y Sociología*, 6, 101–116.
- Pereira, J. (2019). *A importância da definição de objetivos na aprendizagem do violino* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/62211>

- Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: Factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 33–44. <https://doi.org/10.26537/RMPE.V016.2428>
- Pommiers, A. (2003). *L'abandon des études musicales à l'âge de l'adolescence* [Mémoire]. Cefedem Rhône-Alpes.
- Rodrigues, T. (2017). *Os efeitos da ansiedade na performance dos alunos de fagote* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Instituto da Educação, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/57116>
- Rolly, F. (2003). *La problématique de l'échec à l'école de musique* [Mémoire, Cefedem Rhône-Alpes]. <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Rolly.pdf>
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. University of California. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Sagrillo, D., Nitschké, A., & Brusniak, F. (Eds.). (2016). Solfège as a reason for the drop out of school pupils. Em *Leo Kestenberg und musikalische Bildung in Europa* (pp. 163–172). Margraf Publishers.
- Sánchez-Escribano, E. (2020). *Estado de la formación musical instrumental en contextos escolares no universitarios de la comunidad de Madrid. Un estudio comparado sobre el abandono formativo y la simultaneidad en las enseñanzas regladas de música*. [Tesis Doctoral en Humanidades, arte y Educación, Facultad de Educación de Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha]. [https://www.researchgate.net/publication/342211925\\_Estado\\_de\\_la\\_formacion\\_musical\\_instrumental\\_en\\_contextos\\_escolares\\_no\\_universitarios\\_de\\_la\\_Comunidad\\_de\\_Madrid\\_Un\\_estudio\\_comparado\\_sobre\\_el\\_abandono\\_formativo\\_y\\_la\\_simultaneidad\\_en\\_las\\_enseñanzas\\_regladas\\_de\\_musica](https://www.researchgate.net/publication/342211925_Estado_de_la_formacion_musical_instrumental_en_contextos_escolares_no_universitarios_de_la_Comunidad_de_Madrid_Un_estudio_comparado_sobre_el_abandono_formativo_y_la_simultaneidad_en_las_enseñanzas_regladas_de_musica)
- Sánchez-Escribano, E., & Alcaraz, F. J. (2022). El abandono educativo en las enseñanzas regladas de música: Una revisión bibliográfica. Em M. de la Ossa (Ed.), *La educación y formación musical en el siglo XXI: ¿somos competentes para el enfoque competencial?* (pp. 31–52). Ramiro Domínguez Hernanz.
- Sousa, R. (2003a). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música* [Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53576>
- Sousa, R. (2003b). O abandono no ensino especializado em Portugal. *Revista de Educação Musical*, 117, 19–28.
- Sousa, R. (2004). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 19–31. <https://doi.org/10.26537/RMPE.V016.2428>
- StGeorge, J. (2004). *The musical dropout: A new perspective*. XXVIIth Annual Australian Association for Research in Music Education, Australia. [https://www.researchgate.net/publication/258217627\\_The\\_Musical\\_Dropout\\_A\\_New\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/258217627_The_Musical_Dropout_A_New_Perspective)
- Teixeira, J. (2021). *A formação musical e o abandono escolar no ensino especializado de música* [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Educação/Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto]. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18783/1/DM\\_JoanaTeixeira\\_2021.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18783/1/DM_JoanaTeixeira_2021.pdf)
- Valencia, R., Ventura, E., & Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria. *Anuario de Filosofía, Psicología Y Sociología*, 6, 77–100.