



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Impacto do capital cultural na mobilidade social: o caso das escolas profesionais de música

Carla Maria Palmeira Soares Barbosa

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**IMPACTO DO CAPITAL CULTURAL NA MOBILIDADE  
SOCIAL: O CASO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE  
MÚSICA**

**Carla Maria Palmeira SOARES BARBOSA**

**Barcelona, 2016**





UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**IMPACTO DO CAPITAL CULTURAL NA MOBILIDADE  
SOCIAL: O CASO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DE  
MÚSICA**

**Programa de Doutoramento: Sociedade e Cultura**

**Faculdade de Geografia e História**

**Universidade de Barcelona**

**Tese elaborada por Carla Maria Palmeira SOARES BARBOSA sob a  
direção do Prof. Doutor Lluís Bonet Agusti**

**Barcelona, setembro 2016**



## **AGRADECIMENTOS**

### **Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:**

Ao Prof. Doutor Lluís Bonet pela preciosa orientação neste trabalho, pela pertinência reflexiva das questões colocadas, pelo estímulo à descoberta, pela forma como simplifica os problemas e pelos sábios conhecimentos sobre o complexo mundo da cultura que, pacientemente, comigo partilhou.

À APROARTE, aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas profissionais de música e aos seus diplomados pela colaboração prestada, sem a qual o trabalho de campo desta investigação teria sido impossível de concretizar.

Ao Tino Carreño pela disponibilidade sem limites e pelo apoio incondicional neste longo percurso, e ao Dani pela compreensão.

À minha família e aos meus amigos que continuamente me acompanham e acreditam em mim.



## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE.....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS.....</b>	<b>X</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>XII</b>
<b>1. INTRODUÇÃO A INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1. APRESENTAÇÃO .....	15
1.2. JUSTIFICAÇÃO.....	21
1.3. OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA DE ESTUDO .....	24
1.3.1. Objetivos.....	24
1.3.2. Hipóteses de investigação .....	25
1.4. DEFINIÇÃO DO PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO E DA METODOLOGIA UTILIZADA .....	29
1.5. O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA EMPÍRICA .....	31
1.5.1. Os participantes no questionário e a técnica de amostragem .....	31
1.5.2. Desenho e construção do questionário.....	32
1.5.3. Procedimentos para a obtenção dos dados.....	37
1.6. A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA COMPLEMENTAR.....	39
1.6.1. A escolha dos participantes e a razão da sua não-confidencialidade .....	39
1.6.2. Entrevista semiestruturada e guião.....	41
1.6.3. Categorias, codificação e interpretação do discurso .....	44
1.7. FONTES SECUNDÁRIAS.....	45
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>47</b>
2.1. CONDIÇÕES SOCIAIS E MOBILIDADE SOCIAL .....	47
2.1.1. Condições sociais, de aprendizagem e trajetórias escolares .....	47
2.1.2. A aprendizagem da música erudita e a criação da excelência .....	51
2.2. CAPITAL CULTURAL E CONSUMO CULTURAL .....	57
2.2.1. Condições sociais e consumo de bens simbólicos .....	57
2.2.2. Competência cultural e consumo de bens simbólicos .....	61
2.2.3. Capital cultural e omnivoridade .....	64
2.3. BASES, ESTRUTURAS E CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL.....	71
2.3.1. Fundamentos ideológicos e implementação das escolas profissionais.....	71
2.3.2. O sistema das escolas profissionais de música.....	73
2.3.3. A organização curricular e o desempenho profissional .....	78



2.3.4.	A gestão das aprendizagens, das atividades e das relações pedagógicas.....	89
2.3.5.	Dinâmicas de participação cultural no espaço escolar e comunitário .....	92
<b>3.</b>	<b>MOBILIDADE SOCIAL DOS DIPLOMADOS.....</b>	<b>97</b>
3.1.	PERFIL SOCIAL FAMILIAR, ESCOLAR E PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS ...	99
3.1.1.	Composição da amostra por faixa etária, género, escola, contexto territorial de residência .....	99
3.1.2.	Composição segundo o capital escolar familiar .....	101
3.1.3.	Composição segundo o nível de escolaridade .....	102
3.1.4.	Composição segundo a motivação para o ingresso na EPM .....	105
3.1.5.	Composição segundo os resultados escolares.....	106
3.1.6.	Atitudes dos professores de instrumento e resultados escolares.....	108
3.1.7.	Composição segundo a ocupação ocupacional.....	110
3.2.	ANÁLISE DO EFEITO-ESCOLA NA MOBILIDADE SOCIAL DOS DIPLOMADOS .	110
3.2.1.	A influência do capital escolar familiar na trajetória escolar .....	114
3.2.2.	A influência do capital escolar familiar na ocupação profissional .....	117
3.2.3.	A influência da trajetória escolar na ocupação profissional .....	121
3.2.4.	A influência da EPM no nível máximo de escolaridade .....	125
3.2.5.	A influência das atitudes do professor de instrumento.....	126
3.2.6.	A influência da condição de género .....	129
3.2.7.	A influência do território de residência .....	132
<b>4.</b>	<b>CONDIÇÃO SOCIAIS E HÁBITOS CULTURAIS NA INFÂNCIA.....</b>	<b>137</b>
4.1.	A PARTICIPAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO FAMILIAR .....	139
4.1.1.	Caracterização do capital musical prático familiar .....	139
4.1.2.	Práticas musicais e experiências de infância.....	140
4.1.3.	Composição segundo o hábito de audição mediada .....	142
4.1.4.	Composição segundo assistência a concertos .....	143
4.1.5.	Composição segundo a participação noutras atividades culturais .....	144
4.2.	ANÁLISE DAS PRÁTICAS MUSICAIS E CONSUMOS CULTURAIS NA INFÂNCIA .	145
4.2.1.	A influência do capital escolar familiar .....	145
4.2.2.	A influência do capital musical prático familiar.....	149
4.2.3.	A influência da condição de género .....	150
4.2.4.	A influência do território de residência .....	148
<b>5.</b>	<b>A TRANSLAÇÃO CULTURAL DOS DIPLOMADOS.....</b>	<b>155</b>
5.1.	EVOLUÇÃO DOS HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL.....	157
5.1.1.	Caraterização do consumo musical no percurso escolar .....	158

5.1.2.	Consumos culturais em adulto .....	161
5.1.3.	Composição segundo o gosto musical.....	164
5.2.	ANALISE DOS CONSUMOS CULTURAIS EM ADULTO.....	164
5.2.1.	A influência do capital escolar familiar .....	167
5.2.2.	A influência dos hábitos culturais e da prática musical de infância .....	171
5.2.3.	A influência da trajetória escolar .....	175
5.2.4.	A influência da ocupação profissional .....	179
5.2.5.	A influência da condição de gênero .....	181
5.2.6.	A influência do território de residência .....	184
5.2.7.	O efeito-escola nas trajetórias de consumo familiar .....	185
5.3.	DA CONDIÇÃO DE OMNIVORIDADE.....	192
5.3.1.	Composição segundo a omnivoridade em criança e em adulto .....	192
5.3.2.	Análise da omnivoridade em função de variáveis chave .....	195
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>199</b>
6.1.	CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	199
6.2.	FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO .....	214
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>215</b>
	<b>ANEXO I - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>231</b>

## ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Tabela 1. Ficha técnica de investigação empírica .....	32
Tabela 2. Planos de estudo. Componente artística do CBI e CBM .....	85
Tabela 3. Plano de estudos. Componente técnica/artística do CICT e CSM .....	86
Tabela 4. Faixa etária, género, EPM, contexto territorial de residência na infância e na atualidade .....	101
Tabela 5. Nível de escolaridade dos pais .....	101
Tabela 6. Capital escolar familiar .....	102
Tabela 7. Nível máximo de escolaridade dos diplomados das EPM .....	102
Tabela 8. Nível máximo de escolaridade dos diplomados em função da condição de género .....	103
Tabela 9. Motivação para a matrícula na EPM .....	105
Tabela 10. Resultados escolares na EPM por área de aprendizagem .....	108
Tabela 11. Frequência de atitudes dos professores de instrumento .....	110
Tabela 12. Ocupações profissionais dos diplomados .....	110
Tabela 13. Ocupação profissional em função do género .....	113
Tabela 14. Correlação entre capital escolar familiar, nível de escolaridade da mãe e resultados escolares na EPM .....	115
Tabela 15. Correlações entre nível máximo de escolaridade dos diplomados, capital escolar familiar e nível de escolaridade da mãe .....	116
Tabela 16. Relação entre ocupação profissional e capital escolar familiar .....	119
Tabela 17. Relação entre nível de escolaridade da mãe e ocupação profissional dos diplomados .....	121
Tabela 18. Relação entre resultados escolares obtidos na EPM e ocupações profissionais dos diplomados .....	123
Tabela 19. Relação entre nível máximo de escolaridade e ocupação profissional .....	125
Tabela 20. Correlação entre nível máximo de escolaridade e resultados escolares EPM ...	126
Tabela 21. Correlação entre atitudes dos professores de instrumento e resultados escolares EPM .....	129
Tabela 22. Relação entre condição de género e resultados escolares na EPM .....	130
Tabela 23. Relação entre condição de género e nível de escolaridade .....	131
Tabela 24. Relação entre condição de género e ocupação profissional .....	132
Tabela 25. Capital escolar familiar segundo o contexto territorial de residência familiar .....	133
Tabela 26. Relação entre contexto territorial de residência familiar e capital escolar .....	133
Tabela 27. Relação entre contexto territorial de residência familiar e resultados escolares....	134
Tabela 28. Relação entre contexto territorial de residência familiar e nível de escolaridade...	135
Tabela 29. Relação entre contexto territorial de residência de origem e atual e ocupação profissionala. ....	135
Tabela 30. Familiaridade com instrumentos musicais na infância .....	139
Tabela 31. Capital musical prático familiar dos diplomados .....	140
Tabela 32. Capital musical prático familiar segundo o capital escolar familiar .....	140
Tabela 33. Frequência e média de audição mediada por género musical .....	143
Tabela 34. Frequência de assistência a concertos em criança, por género performativo .....	144
Tabela 35. Frequência e média das atividades culturais praticadas em criança .....	144
Tabela 36. Correlação entre capital escolar familiar e frequência de audição mediada em criança .....	145
Tabela 37. Correlação entre capital escolar familiar e frequência de assistência a concertos em criança .....	146
Tabela 38. Correlação entre capital escolar familiar e frequência de outros consumos culturais na infância .....	147
Tabela 39. Participação em grupo musical na infância segundo o capital escolar familiar .....	148
Tabela 40. Relação entre capital escolar familiar e participação em grupo musical na infância .....	148
Tabela 41. Relação entre capital musical prático familiar e participação em grupos musicais na infância .....	149
Tabela 42. Relação entre condição de género e frequência de audição mediada em criança	150

Tabela 43. Relação entre condição de género e frequência de concertos em criança.....	151
Tabela 44. Relação entre condição de géneros e frequência de outros consumos culturais em criança.....	151
Tabela 45. Relação entre contexto territorial de residência e frequência de audição mediada em criança.....	152
Tabela 46. Relação entre contexto territorial de residência e frequência de concertos em criança.....	153
Tabela 47. Frequência de assistência a concertos de música erudita durante o percurso escolar na EPM.....	158
Tabela 48. Frequência e média de audição mediada por género musical em adulto .....	161
Tabela 49. Frequência e média de assistência a concertos em adulto por género performativo .....	162
Tabela 50. Regularidade de participação em concertos de música erudita no último ano .....	163
Tabela 51. Frequência e média de consumos não musicais em adulto .....	163
Tabela 52. Correlações entre assistência a concertos de música erudita na adolescência e capital escolar familiar.....	168
Tabela 53. Correlação entre frequência de audição mediada em adulto e capital escolar familiar .....	169
Tabela 54. Correlação entre frequência de assistência a concertos em adulto e capital escolar familiar.....	170
Tabela 55. Correlação entre frequência de outros hábitos de consumo cultural em adulto e capital escolar familiar .....	171
Tabela 56: Correlação entre frequência de audição mediada em criança e em adulto .....	172
Tabela 57. Correlação entre assistência a concertos na infância e em adulto por género performativo .....	173
Tabela 58. Correlação entre outros hábitos de participação cultural na infância e em adulto .	174
Tabela 59. Relação entre práticas musicais na infância e audição mediada em adulto .....	175
Tabela 60. Relação entre práticas musicais na infância e assistência a concertos em adulto	175
Tabela 61 Correlação entre frequência de assistência a concertos de música erudita durante a socialização escolar .....	176
Tabela 62. Correlação entre trajetória escolar e frequência de audição mediada em adulto ..	176
Tabela 63. Correlação entre trajetória escolar e frequência de assistência a concertos em adulto.....	178
Tabela 64. Correlação entre trajetória escolar e regularidade de assistência a concertos de música erudita em adulto .....	179
Tabela 65. Correlação entre frequência de consumos culturais não musicais e nível de escolaridade .....	179
Tabela 66. Relação entre ocupação profissional e frequência de audição mediada em adulto .....	180
Tabela 67. Relação entre ocupação profissional e frequência de assistência a concertos em adulto.....	180
Tabela 68. Relação entre condição de género e frequência de audição mediada em adulto..	181
Tabela 69. Relação entre condição de género e frequência de assistência de concertos ao vivo em adulto.....	182
Tabela 70. Relação entre condição de género e apreciação de estilos musicais .....	183
Tabela 71. Relação entre condição de género e outros consumos culturais em adulto .....	184
Tabela 72. Relação entre contexto territorial de residência e frequência de assistência a concertos em adulto .....	185
Tabela 73. Relação entre contexto territorial de residência e frequência de outros consumos culturais em adulto .....	185
Tabela 74. Frequência e média de assistência a concertos escolares durante o percurso na EPM.....	186
Tabela 75. Frequências e média de assistência a concertos de música erudita pelo núcleo familiar e relacional do diplomado na atualidade.....	189
Tabela 76. Correlação entre capital escolar familiar e assistência a concertos de música erudita no último ano.....	190

Tabela 77. Valores médios de taxas de omnivoridade em criança e em adulto .....	193
Tabela 78. Valores médios e diferenças de consumo erudito vs. popular em criança e em adulto.....	194
Tabela 79. Correlação entre a taxa de omnivoridade em criança e variáveis chave .....	196
Tabela 80. Relação entre omnivoridade em adulto e variáveis chave .....	198
Tabela 81. Quadro síntese de verificação das hipóteses sobre mobilidade social .....	199
Tabela 82. Quadro síntese de verificação das hipóteses sobre translação cultural.....	200

## GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência de assistência a concertos de música erudita na infância e no percurso escolar EPM.....	159
Gráfico 2. Média de apreciação de períodos estilístico-musicais .....	165
Gráfico 3. Médias de assistência a concertos de música clássica, em função do capital escolar pelos pais, na atualidade, e pelos diplomados, na infância.....	190
Gráfico 4. Incremento de consumo musical de criança para adulto .....	194
Gráfico 5. Frequências médias de audição mediada criança vs. adulto.....	195

## FIGURAS

Figura 1. Desenho da investigação.....	16
Figura 2. Esquema conceptual dos fundamentos teóricos e contexto da investigação .....	17
Figura 3. Antecedentes e consequentes do <i>efeito-escola</i> na mobilidade social e translação cultural dos diplomados .....	18

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (substituiu a ANQ)

AECs – Atividades de enriquecimento curricular

APROARTE – Associação Nacional do Ensino Profissional da Música e das Artes

ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave

CBI – Curso básico de instrumento

CBM – Curso básico de música

CD – *Compact disc*

CI – Curso de instrumentista

CICT – Curso de instrumentista de cordas e tecla

CISP – Curso de instrumentista de sopro e percussão

CSM – Curso secundário de música

EP – Escolas Profissionais

EPM – Escolas Profissionais de Música

EPME – Escola Profissional de Música de Espinho

EPMVC – Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

ESM – Escolas superiores de música no ensino superior

ESPROARTE – Escola Profissional de Arte de Mirandela

HCCI – Hipótese de consumo cultural de infância

HMS – Hipótese de mobilidade social

HTC – Hipótese de translação cultural

GETAP – Gabinete de Educação Artística Tecnológica, Artística e Profissional

NACEM – Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*



# 1. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

## 1.1. APRESENTAÇÃO

As novas políticas educativas que surgiram em Portugal e que conduziram à criação de escolas profissionais de música, na última década do século XX, criam oportunidade para uma reflexão atualizada sobre a importância do *efeito-escola* na construção de trajetórias escolares, profissionais e culturais, observadas sob o duplo ângulo da mobilidade social e da sociologia da educação e do consumo.

A investigação que aqui se apresenta tem como objetivo principal estudar o impacto das EPM na criação de capital cultural dos seus diplomados, analisando não só os fenómenos de mobilidade social ascendente, mas também os processos de translação de *preferências* e os comportamentos de consumo cultural, desde a infância à idade adulta.

É um estudo de caso que procura esclarecer um conjunto de hipóteses compreensivas e explicativas dos resultados pessoais, escolares, sociais e profissionais dos diplomados das EPM, por um lado, e da criação de preferências e hábitos de consumo cultural, por outro. Entendemos que pode apresentar ferramentas analíticas que permitam compreender melhor as potencialidades da *instituição escolar* na criação de dinâmicas transformadoras dos contextos sociais e culturais dos alunos, das populações, dos territórios.

Este trabalho centrou a sua análise e dialogou com os dados empíricos obtidos em campos de reflexão académica que se entrecruzam. Por um lado a socialização familiar refletindo o *habitus* e vista como um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas da família e da classe de origem e que a educação tem tendência a perpetuar, em função das teorias de reprodução social (Bernstein, 1964, 1970; Bourdieu e Passeron, 1964; Coleman, 1966; Plowden, 1967). Em concomitância, a socialização escolar vista como um resultado de sistemas de ação estruturados com os quais o indivíduo se cruzou no seu percurso formativo. De notar que as atuais linhas de investigação educativa que se debruçam sobre a organização escolar reforçam, entre outros, a importância de fatores motivacionais (motivação intrínseca e extrínseca, vocação/talento, contexto cultural envolvente), fatores curriculares (cursos/oferta formativa, perfis de formação e de desempenho, estrutura e métodos de avaliação) e fatores pedagógicos (organização da aprendizagem, gestão das atividades e dos tempos, relação pedagógica)<sup>1</sup> como determinantes na construção do sucesso escolar (Azevedo, 2014; Alves, 1996, 2014).

---

<sup>1</sup> No âmbito desta investigação e por limitações à abrangência da temática não se estudou a importância dos fatores organizacionais da instituição (estrutura de gestão da escola, preparação dos professores, parcerias) na construção de uma aprendizagem de sucesso.

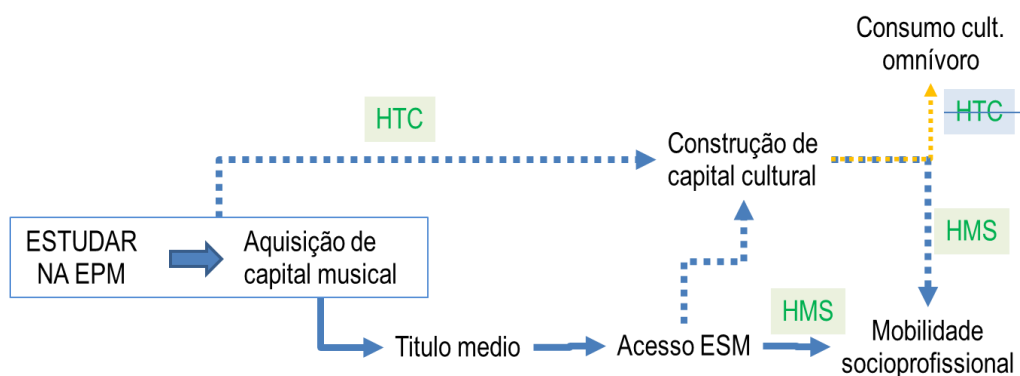


Por outro lado nas sociedades contemporâneas verifica-se que essa socialização escolar é um contexto privilegiado para a criação de hábitos de participação cultural, e as evidências empíricas demonstram a existência de variáveis sobre as quais é possível agir, diretamente, pela ação do ensino e da aprendizagem e que afetam o comportamento do consumidor, ao longo da vida (DiMaggio e Useem,1980). Reconhece-se que o capital cultural construído na trajetória escolar é determinante na procura pelo consumo de bens simbólicos, podendo conduzir ao que DiMaggio (1982) denomina de *mobilidade cultural*. Neste pressuposto, o atual debate sobre o omnivorismo cultural (Peterson, 2005; Coulangeon e Lamel, 2007) confirma a importância do nível educativo e do *status* social no alargar de preferências e na permeabilidade entre cultura erudita e popular, contrariando, assim, as teorias da reprodução e da distinção e a perpetuação das homologias em função da classe social de origem (Bourdieu,1979).

No caso das EPM o modelo de organização escolar e a longa/duradoura aplicação de um currículo que promove intensamente o treino musical e a performance, privilegiando também a participação dos alunos como público em concertos, criou condições singulares para a criação de capital musical de consumo acumulado, independentemente das origens sociais do agregado familiar. As EPM interferiram definitivamente na modulação do gosto dos alunos que as frequentaram através da criação de preferências endógenas pela cultura musical erudita.

Esta investigação pretende analisar a importância da instituição escolar EPM na aquisição de capital musical, visível nos diplomas escolares e na ocupação profissional dos diplomados, e estudar o impacto desse capital na construção de *preferências* e na criação de hábitos de consumo cultural individual e familiar. O desenho da investigação está representado no diagrama seguinte<sup>2</sup>.

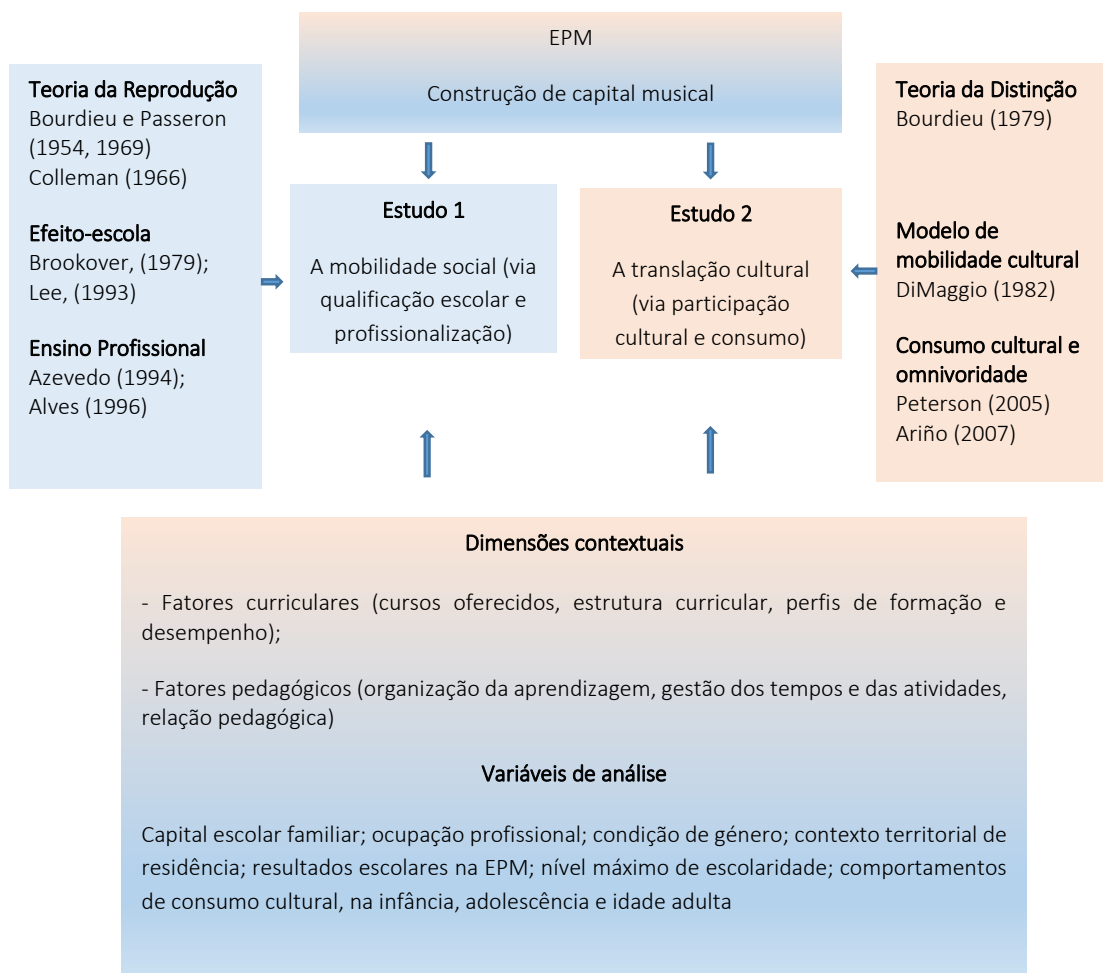
Figura 1. Desenho da investigação



<sup>2</sup> HTC – Hipóteses de translação cultural, HMS- hipóteses de mobilidade social.

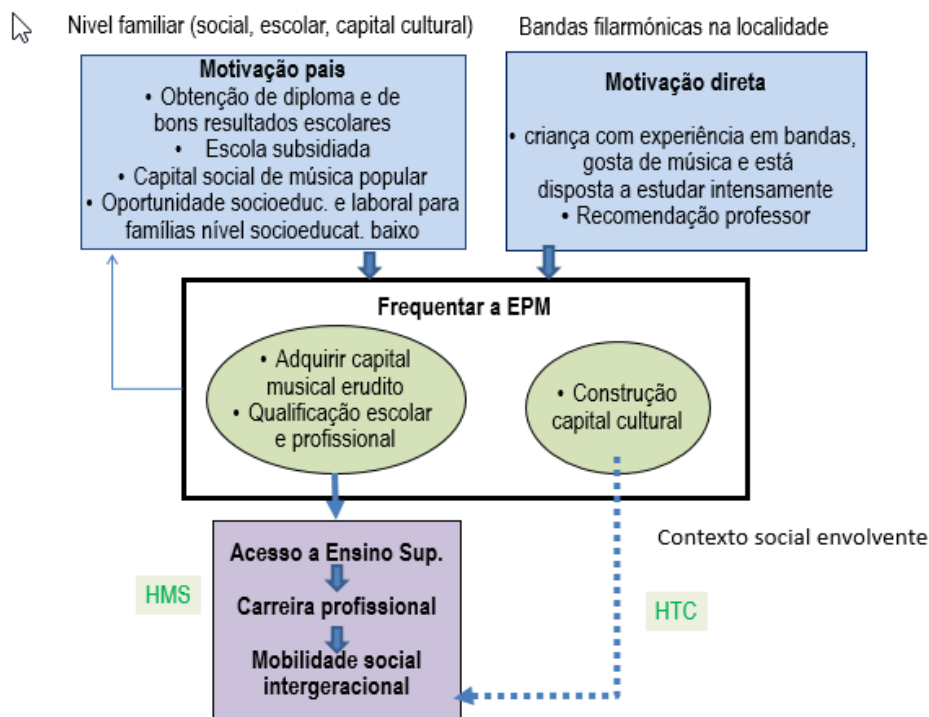
Os fundamentos teóricos que suportam o estudo da mobilidade social e da translação cultural dos diplomados estão representados na figura 2.

Figura 2 – Esquema conceptual dos fundamentos teóricos e contexto da investigação



O design representativo do *efeito-escola* na mobilidade social e na criação de preferências pela música erudita é visível no fluxograma seguinte, em que HMS e HTC representam, respetivamente, as hipóteses a testar de mobilidade social e de translação cultural.

Figura 3. Antecedentes e consequentes do *efeito-escola* na mobilidade social e translação cultural dos diplomados



O âmbito territorial deste trabalho limita-se ao Norte de Portugal, às quatro Escolas Profissionais de Música (EPM) existentes nessa região, a saber: ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave, em Famalicão<sup>3</sup> e Caldas da Saúde, ESPROARTE - Escola Profissional de Artes de Mirandela, EPME – Escola Profissional de Música de Espinho e EPMVC – Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. Estas quatro escolas representavam 100% deste subsistema de ensino no Norte de Portugal até 2007.

O âmbito temporal de análise deste trabalho é respeitante aos períodos da infância, adolescência e idade adulta dos diplomados que, de 1989 a 2004, frequentaram as EPM. O limite inicial coincide com o surgimento das escolas profissionais de música, em Portugal, e o final permite inquirir e estudar indivíduos com idade superior a 24 anos e, por isso, com percursos escolares, profissionais e de consumo já consolidados.

O estudo organiza-se em seis capítulos e uma conclusão, iniciando-se pela introdução à investigação, na qual se apresenta a estruturação do documento escrito, se introduz a problemática, o objeto do estudo, os seus objetivos e hipóteses de investigação e a metodologia

<sup>3</sup> A Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE) funciona em dois polos próximos, na localidade de Caldas da Saúde, concelho de Santo Tirso, e na cidade de Vila Nova de Famalicão.

utilizada, apresentando os instrumentos de pesquisa empírica, os procedimentos utilizados para a obtenção de dados e os métodos de análise.

O segundo capítulo reflete a pesquisa bibliográfica efetuada e organiza-se em três subcapítulos integrando os fundamentos teóricos e o contexto da investigação.

No primeiro subcapítulo estuda-se o impacto das condições sociais e de aprendizagem nas trajetórias escolares relatados em estudos empíricos, com base na teoria sociológica da reprodução (Bourdieu e Passeron, 1964, 1966), e, em contracorrente, o movimento da *Escola Eficaz* (Brookover, 1979; Lee, 1993) que atribuiu ao *efeito-escola* uma evidência determinante na trajetória dos alunos, independentemente das condições sociais familiares de origem

No segundo subcapítulo analisa-se o modelo de distinção de Bourdieu (1979) e o modelo de mobilidade cultural (DiMaggio, 1982), destacando-se a importância da participação cultural e do consumo na criação de capital cultural e o contributo da educação estética e da socialização escolar nesse processo. Com base na sociologia do consumo (Peterson e Simkus, 1992; Van Eijck 2000; Peterson, 2005; Ariño, 2007) selecionaram-se as variáveis a aplicar no trabalho de campo, com o objetivo de identificar os comportamentos de consumo dos diplomados, desde a infância à idade adulta.

Por fim, no terceiro subcapítulo referem-se os fundamentos que determinaram a implementação das escolas profissionais de música em Portugal e descrevem-se os atores intervenientes nesse processo. Comparam-se os dois modelos de organização curricular coexistentes no sistema educativo português para a aprendizagem especializada da música, em funcionamento nas escolas profissionais de música e nos conservatórios<sup>4</sup>, justificando a diferença de paradigma. Na caracterização do sistema das escolas profissionais de música articulam-se (i) as evidências empíricas que são apresentadas como fatores determinantes de sucesso na investigação sobre a aprendizagem da música (Sloboda, 1996; Hargreaves, 1997; Hallam, 2004, 2006;) (ii) o discurso construído internacionalmente sobre o perfil de formação desejável na preparação de instrumentistas (Bennett, 2008), (iii) e a experiência que decorre da observação direta do autor sobre o contexto de aprendizagem promovido pelas EPM. Esta análise recorre, complementarmente, a legislação ou documentos normativos emanados pelo Ministério da Educação e organismos afins e a regulamentos internos ou outra documentação produzida pelas EPM.

No capítulo terceiro inicia-se o procedimento analítico em função das variáveis que permitem caracterizar a mobilidade social dos diplomados e explicar a eficácia das EPM na trajetória escolar e no percurso profissional dos seus diplomados. Exploram-se as hipóteses que

---

<sup>4</sup> O termo conservatório é utilizado nesta investigação sempre que se pretende designar p estabelecimento escolar que ministra o ensino especializado da música (cursos básico e secundário de música), independentemente de ser uma escola pública ou privada e de ter outra denominação (academia, escola de música, etc.)

relacionam os resultados escolares obtidos na EPM, o nível máximo de escolaridade atingido e a ocupação profissional, em função das condições sociais familiares de origem.

Os capítulos quarto e quinto permitem compreender a criação de capital musical e estudar os comportamentos de consumo cultural, na infância, adolescência e idade adulta, alargados ao contexto familiar. Através da análise do consumo cultural, privilegiando as variáveis de frequência de audição mediada e a audição ao vivo de géneros musicais eruditos e populares, exploram-se os distintos efeitos que o *habitus* e a instituição escolar *escola profissional de música* tiveram na criação de preferências e nos comportamentos de consumo, na idade adulta. O estudo da translação cultural dos diplomados das EPM, desde a infância à idade adulta, evidência comportamentos de consumo musical erudito alheios à hierarquização social de origem, mas não comprova o impacto da EPM na criação de capital cultural e, conseqüentemente, em comportamentos de consumo caracterizados por omnivorismo cultural.

Termina-se apresentando as considerações finais e as conclusões do estudo, sugerindo futuros caminhos para posteriores investigações.

## 1.2. JUSTIFICAÇÃO

A existência de uma agenda política internacional para a integração europeia no âmbito da qualificação profissional e o desafio do desenvolvimento económico e social determinaram profundas alterações na estruturação do sistema educativo, a nível não superior, em Portugal, nos finais da década de oitenta do século XX. O Decreto-lei nº 26/89 possibilitou a criação de escolas profissionais por iniciativa da sociedade civil, tendo em vista elevar a qualificação escolar e profissional dos recursos humanos no país, numa ação conjunta dos Ministérios do Emprego e da Educação. O governo da república legislou no pressuposto de que a necessidade de instrumentistas era idêntica à que se fazia sentir de cozinheiros, *barman*, ou contabilistas. O gabinete de educação técnica e artística profissional do Ministério da Educação (GETAP) dinamizou a implementação desses projetos e orientou e acompanhou o seu desenvolvimento.

Passados 27 anos sobre a criação das primeiras escolas profissionais de música, constata-se que estas instituições atuaram em três domínios distintos, mas complementares: modelos inovadores de conceber a instituição escolar, de estruturar o currículo e de organizar o seu funcionamento; novas práticas de interação da música erudita nas comunidades educativas e nos seus territórios de implementação; alterações na produção e difusão da música clássica<sup>5</sup>, na sociedade portuguesa.

Com efeito, até à década de noventa do século XX, o sistema de formação artística especializada na área da música era liderado pelos conservatórios/escolas de música, apresentando uma reduzida taxa de conclusão de estudos, sendo caracterizado pela ineficácia em produzir alunos para os cursos superiores de música (Folhadela *et al.*, 1998; Vieira, 2006; Rodrigues, 2010), ou instrumentistas para o mercado de trabalho. A maioria da população escolar dessas instituições pertencia à classe média, média alta, tendo de pagar uma elevada propina mensal para a frequência desses cursos, já que a rede formativa pertencia maioritariamente ao ensino privado.

As EPM transformaram, desde logo, o paradigma da oferta e da procura pelo ensino especializado da música. A sua criação veio permitir que a origem social e os rendimentos dos pais dos alunos ou o contexto territorial de residência não fossem mais um obstáculo ao direito legítimo de se aceder a um ensino especializado da música, até então confinado aos conservatórios, maioritariamente da rede privada.

Por outro lado, as elevadas taxas de conclusão dos cursos profissionais de música e de prosseguimento de estudos para o ensino superior apresentavam resultados notoriamente contrastantes com as reduzidas taxas apresentadas pelos conservatórios, como veremos adiante. A motivação inicial dos alunos para a frequência dos cursos, a inovação curricular e

---

<sup>5</sup> Neste estudo a designação de música clássica é utilizada de forma abrangente com o significado de música erudita integrando vários estilos e períodos. Optou-se preferencialmente por esta designação na tipologia que identifica os diversos géneros musicais, uma vez que é a classificação utilizada nos referenciais europeus sobre consumo para este tipo de produção musical.

aplicação de um plano de estudos que valorizava a finalidade produtiva da educação, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, e a orgânica institucional defendida pelas EPM contribuíram para alterar os modelos de aprendizagem musical, com resultados evidentes de sucesso escolar e profissional. A estrutura curricular, o tempo escolar semanal destinado à componente prática/treino do instrumento, a intensa atividade performativa dos alunos foram determinantes nos níveis de desempenho obtidos e na orientação da ocupação profissional dos seus diplomados Paralelamente as EPM contribuíram para mapear a participação cultural em atividades de música erudita, nas comunidades e nos territórios onde estão inseridas.

Verificou-se, assim, que, em localidades onde a oferta da denominada música clássica era inexistente ou reduzida, surgiram, com periodicidade intensa e regular, concertos de cariz académico, onde os jovens apresentavam o produto da sua aprendizagem - música - e os familiares estavam sempre presentes. Quer isto dizer que, pelo menos durante seis anos (duração do ciclo de formação), existiu um contacto intenso da música clássica com um certo público, em salas de concertos, criando uma dinâmica sectorial que não se pode ignorar<sup>6</sup>.

A partir do final da década de noventa do século XX, a colocação no mercado de trabalho dos ex-alunos das EPM, após a conclusão de formação de nível superior, conduziu ao aumento da oferta de concertos, consequência do crescente número de orquestras e grupos musicais ou solistas *freelancer* que atuam em espaços convencionais ou alternativos<sup>7</sup>. Este impacto é já visível pelos resultados apresentados em estudos estatísticos recentes sobre a oferta de música clássica em Portugal, apesar de incipientes (Mateus, 2010:61).

Aos fenómenos atrás descritos, acresce uma singularidade que caracterizou e caracteriza os projetos das EPM que importa realçar. A aprendizagem formal da música no século XX foi um fenómeno essencialmente urbano, típico da apetência cultural da classe média. Ora, a contracorrente, as escolas profissionais de música desenvolveram-se essencialmente em meios suburbanos e rurais, captando uma população jovem e, em grande parte, socialmente desfavorecida, que, em circunstâncias normais, nunca teria acesso a esse tipo de aprendizagem. É essencialmente um fenómeno do Norte – Centro de Portugal que promove as famílias carentes e isoladas para o universo da mobilidade social e permeabilidade dos saberes e da cultura.

Parece-nos legítimo incluir estes atores como uma parte decisiva na construção da *art world*, de acordo com o conceito criado por Howard Becker (1982), e acrescentar que o trabalho colaborativo e perfeitamente territorializado desenvolvido pelas escolas profissionais, assentando num conjunto determinado de pessoas que coopera ativamente na construção do

---

<sup>6</sup> Nos últimos 15 anos, no Norte de Portugal, 2.800 alunos apresentaram-se ao público em cerca de 400 concertos semiprofissionais, de orquestra sinfónica, orquestra de sopros, concertos de música de câmara ou recitais solistas, numa oferta estruturada, mobilizando mais de 8.000 familiares que participaram como público naquelas atividades (Relatórios APROARTE, 2015).

conhecimento e na apresentação de produtos artísticos, pode assumir-se como uma *pré art world* que importante conhecer. Efetivamente as escolas profissionais de música e os seus diplomados têm uma palavra a dizer, já que a sua ação passada presente ou futura, será determinante em melhorar a *escola* e a sustentabilidade das redes de criação, difusão e consumo da música, em Portugal.

Urge, por isso, refletir sobre o impacto destas instituições e da sua oferta formativa nas alterações que se produziram em micro contextos sociais, educativos, profissionais e culturais da sociedade portuguesa.

A reflexão que serve de base à elaboração deste estudo tem no horizonte da pesquisa o papel do ensino profissional da música na transformação das trajetórias escolares, profissionais e de consumo dos diplomados. Decorre de uma motivação causada por uma longa experiência pessoal e profissional. Como mãe de dois filhos, cujo percurso escolar de um foi desenvolvido num conservatório e o de outro numa escola profissional e hoje, em idade adulta, são ambos músicos profissionais instrumentistas; como diretora pedagógica de um conservatório durante mais de 35 anos e diretora de uma escola profissional há 25, observando no terreno a evolução das políticas educativas e culturais e os seus reflexos na sociedade; como autora e diretora artística de diversos projetos no domínio da programação cultural, oportunidade privilegiada de contactar e experimentar as mais diversas situações relacionadas com a participação cultural e a formação de públicos; como docente nos diversos níveis e modalidades de ensino da música – genérico, artístico especializado<sup>8</sup>, profissional e superior -, de um conjunto variado de disciplinas (Piano, Educação Musical, História da Música, Metodologias da Educação Musical, Prática Pedagógica). Como vice-presidente da APROARTE – Associação Nacional do Ensino Profissional da Música e das Artes, espaço de reflexão e de diálogo permanente com a administração central, lutando pelo desenvolvimento e melhoria deste subsistema de ensino.

Esta experiência profissional foi ainda acompanhada por uma participação ativa em associações profissionais e em grupos de trabalho que, em colaboração com o Ministério da Educação, se têm debruçado sobre a construção do currículo e sobre a missão do ensino profissional da música na sociedade portuguesa.

Pelo que foi dito surge a necessidade de, com este trabalho, produzir conhecimento, no papel de investigador, e assim poder colaborar na construção de argumentos que possam contribuir para clarificar opções válidas na complexa teia das nossas políticas educativas e culturais.

---

<sup>8</sup> O ensino da música nos conservatórios é também designado por ensino vocacional.



## 1.3. OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA DE ESTUDO

### 1.3.1. Objetivos

Esta investigação **tem como objetivo principal analisar o processo de criação de capital cultural desenvolvido pelas escolas profissionais de música e o seu impacto na mobilidade social e translação cultural dos seus diplomados.**

A mobilidade social ascendente, de acordo com o modelo da Teoria da Reprodução, é fortemente condicionada pela dotação de capital escolar de origem e pela socialização familiar (Bourdieu e Passeron, 1977). As desigualdades sociais são perpetuadas na medida em que as diferenças iniciais de capital cultural se tornam sistematicamente codificadas em credenciais escolares, afunilando as oportunidades e reproduzindo indivíduos nas mesmas classes sociais dos seus progenitores. Noutra perspetiva, estudos empíricos realizados em distintos países focaram-se no efeito do próprio capital cultural do aluno, medido pela sua participação em atividades artísticas e pelo consumo cultural efetuado, e encontraram efeitos positivos desse capital individual no sucesso escolar de cada um e na possibilidade de se alcançarem qualificações superiores às dos progenitores (DiMaggio, 1982; Ashffenburg e Maas, 1997; De Graaf *et al.*, 2000). O Movimento da *escola eficaz* (Brokover, 1979) considera a instituição escolar capaz de inverter o círculo reprodutivo fatalista do destino, permitindo que, independentemente das condições sociais de origem, seja possível alcançar níveis de escolaridade elevados. Neste sentido, o processo de construção de capital escolar será o fator chave na explicação da mobilidade social.

Neste trabalho estudam-se os fatores que subjazem aos processos de mobilidade e a forma atuam. Para **avaliar a eficácia da instituição escolar EPM na mobilidade social, estudam-se as trajetórias escolares e profissionais dos diplomados** através das variáveis que na análise sociológica condicionam o sucesso escolar: capital escolar familiar, nível de escolaridade da mãe, atitudes de professores, resultados escolares, nível de escolaridade atingido em adulto, ocupação profissional, condição de género e contexto geográfico de residência (Bourdieu e Passeron, 1964; Coleman, 1966; Thélot e Vallet, 2000; Azevedo 2014).

Um processo de mobilidade social implica também consequências para os indivíduos na forma como se reorganizam entre si e incorporam comportamentos, valores e atitudes. **É também objetivo desta investigação estudar as alterações de relacionamento dos indivíduos com o consumo de bens simbólicos e avaliar o contributo da EPM na construção de capital cultural, através da análise dos comportamentos de consumo cultural.** O capital cultural familiar e o capital individual refletem-se na participação cultural, condicionam a criação de preferências e os padrões de *gosto*, e atuam nos comportamentos de consumo (Bourdieu, 1979; DiMaggio, 1982). Para avaliar o impacto da criação de capital cultural resultante da socialização escolar e o contributo das EPM na translação cultural dos seus diplomados, selecionaram-se as

variáveis que permitem estudar a participação cultural. Serão analisados os comportamentos de consumo praticados na infância, adolescência e idade adulta, com particular incidência na frequência da audição mediada e da assistência a concertos ao vivo, em função de diferentes géneros musicais, performativos<sup>9</sup>, populares e eruditos. Alargar-se-á esta análise aos comportamentos de consumo do círculo familiar.

### 1.3.2. Hipóteses de investigação

#### A) Mobilidade social

A evidência da aprendizagem realizada pelos alunos das escolas profissionais de música em Portugal - materializada em performances musicais - conduziu a que, no discurso dos músicos e dos especialistas em educação artística musical e, também, no de alguns políticos com responsabilidade governativas de tutela, o tempo histórico do ensino especializado da música passasse a ser dividido em dois períodos – o *antes* e o *depois* do surgimento das escolas profissionais (Cf. Vieira, 2006; Vasconcelos, 2011). A entrada *Escolas profissionais de música*, incluída na recente *Enciclopédia de música em Portugal no séc. XX* (2010), as teses de doutoramento de Helena Vieira (2006) sobre *O ensino da música em Portugal no início do século XXI: estudo sobre políticas de ramificação curricular*, e de António Vasconcelos (2011) com o título *Educação artístico-musical: cenas, atores e políticas*, e os dados estatísticos sobre a procura e a entrada de estudantes nos cursos de música (performance) no ensino superior (INE, 2012) apresentam evidências da mudança de paradigma nos modelos de ensino e aprendizagem da música praticados em Portugal.

A partir da última década do século XX, em Portugal, nos circuitos do ensino da música clássica de nível médio - entre professores de conservatórios públicos e escolas de música privadas da rede nacional de oferta - e nas instituições superiores dedicadas à formação de instrumentistas, começaram a circular diversos comentários sobre o elevado nível de execução instrumental dos alunos das EPM. Constatava-se que esses jovens obtinham os primeiros lugares em todos os importantes concursos de interpretação/performance que se realizavam em Portugal e apresentavam-se em orquestra interpretando repertório nunca antes abordado por orquestras escolares, e que, em Portugal, só as orquestras profissionais se atreviam a tocar.

Estas questões eram sempre acompanhadas de um outro comentário que refletia a surpresa pelo facto de estes jovens instrumentistas serem maioritariamente provenientes de classes sociais não associadas ao apreço pela aprendizagem da música clássica ou pelo seu consumo. Efetivamente, a surpresa era tanto maior quanto esses jovens (i) pertenciam maioritariamente à classe baixa ou média baixa, a famílias que não tinham por hábito proporcionar aos seus filhos

---

<sup>9</sup> A designação género performativo é utilizada para identificar a tipologia do repertório interpretado por diferentes agrupamentos instrumentais (p. ex. música de câmara, recital solista, banda filarmónica, orquestra sinfónica).

o contacto com a cultura denominada *erudita*, (ii) residiam em zonas rurais e suburbanas consideradas culturalmente carenciadas e sem oportunidade de participação cultural fora do âmbito popular, (iii) tocavam com um elevado nível de desempenho performativo que até lhes permitia serem admitidos nas mais prestigiadas instituições de ensino superior na Europa, ou ocuparem a quase totalidade das vagas existentes no ensino superior em Portugal, nos cursos de instrumento, (iv) apresentavam elevadas taxas na conclusão nos cursos profissionais de música, facto inédito e em total oposição ao que acontecia nos cursos do ensino artístico especializado da música dos conservatórios, em Portugal (Fernandes *et al*, 2007), onde o abandono precoce e a não produção de alunos para o ensino superior era a tônica dominante (Folhadela *et al*, 1998, Vieira, 2006; Rodrigues, 2010, Vasconcelos, 2011,). O paradoxo acentuava-se quando preconceituosamente se associava o ensino profissional a um subsistema de ensino que, particularmente em Portugal pretendia resolver graves problemas de abandono e insucesso escolar dos jovens portugueses (Alves, 2010, Azevedo, 1992). Afinal, os jovens que procuravam as escolas profissionais da música desenvolviam uma trajetória escolar que, habitualmente, terminava no ensino superior e construíam uma carreira profissional bem sucedida, deslocada da classe social de origem.

São múltiplas as causas que enformam esta problemática. Propomo-nos enumerar algumas delas, em função do microssistema da *instituição escolar EPM*, cruzando contributos estruturais e outros de natureza conjuntural, de primordial importância, e que serão estudados ao longo do subcapítulo dedicado à contextualização do ensino profissional da música.

Para a compreensão do problema é, desde logo, inevitável uma análise comparativa da escola profissional de música com os outros estabelecimentos escolares (neste estudo designados por conservatórios) que, até finais de 1989, detinham a responsabilidade do ensino formal da música erudita, de nível médio. Se os bons resultados no desempenho performativo eram tão evidentes e generalizados à grande maioria da população escolar das EPM, em antagonismo aos conservatórios, que diferenças existiriam entre essas populações discentes e entre essas duas instituições de ensino especializado da música? Em que se traduz, afinal, a eficácia da *instituição EPM* e que elementos diferenciadores relativamente aos conservatórios se podem enunciar?

Naturalmente que a montante desta análise estão duas dimensões da *escola* particularmente diferenciadoras entre escolas profissionais de música e conservatórios e que permitem o reconhecimento de especificidades, dinâmicas e identidades próprias: o *currículo*, nomeadamente a conceção do modelo da estrutura curricular, e o *tempo*, no que concerne ao regime pedagógico da distribuição do tempo (Cf. Alves, 1996:64). Efetivamente o facto de nos cursos profissionais 50% das horas de aprendizagem estarem atribuídas à componente artística/técnica do plano de estudos determinou que a música prática estivesse no centro da socialização escolar.

Em suma, a eficácia da instituição da escolar poderá confirmar-se se for provado que a EPM não recompensou os alunos em função do capital escolar familiar de origem e conseguiu inverter o ciclo da reprodução social.

Será que o *efeito-escola*, materializado no modelo de estruturação curricular e de organização da aprendizagem das EPM, é determinante na construção do sucesso escolar e na definição das trajetórias escolares profissionalizantes dos seus alunos, independentemente das condições sociais familiares de origem?

Esta questão é corroborada pelas seguintes hipóteses gerais que permitirão estudar o *efeito-escola* na mobilidade social:

**HMS 1: As condições socioculturais familiares de origem (capital escolar familiar, nível de escolaridade da mãe), o género e o contexto territorial de residência condicionam as trajetórias escolares e as ocupações profissionais dos diplomados.**

**HMS2: A ocupação profissional dos diplomados e o seu nível máximo de escolaridade estão associados aos resultados escolares obtidos durante o curso profissional da EPM.**

**HMS 3: Os resultados escolares obtidos na EPM estão relacionados com as atitudes do professor de instrumento.**

## **B) A criação de capital musical e a translação cultural**

De acordo com o modelo da mobilidade cultural, o capital cultural familiar precoce não determina obrigatoriamente um ciclo de reprodução social e o efeito desse capital não é constante ao longo do tempo (DiMaggio 1982; Aschaffenburg e Maas, 1997). Fatores curriculares - nomeadamente a estrutura curricular e os perfis de desempenho dos cursos profissionais de instrumentista - e fatores pedagógicos - no âmbito da gestão das atividades artísticas – permitiram às EPM criar condições de participação cultural a todos os alunos, à margem das desigualdades sociais.

Por outro lado, conhecendo-se o contexto territorial de residência da maioria dos diplomados das EPM e o papel das bandas filarmónicas na socialização musical das comunidades nesses territórios, considera-se que o contacto com uma cultura musical popular e a dotação de capital musical prático familiar desses diplomados poderá favorecer a construção de capital musical.

Será que a estrutura curricular dos cursos profissionais, que tem por base longos períodos de treino diário de instrumento e a realização constante de práticas performativas e audição intensa de concertos de música clássica, contribuiu para a criação de capital cultural e afetou a criação de preferências, independentemente da socialização musical precoce e das condições sociais familiares de origem? A participação cultural promovida pela socialização escolar tem algum impacto na alteração dos comportamentos de consumo dos diplomados e na possibilidade de estes efetuarem translações culturais? Numa perspetiva de *mobilidade cultural*, como se

processam essas translações culturais ao longo do tempo e como diminui a importância relativa dos recursos culturais parentais, ao longo do percurso escolar?

Em suma: Será que a EPM contribuiu para a criação de capital cultural, independentemente do *background* familiar, contribuindo para uma translação do gosto cultural visível nos comportamentos de consumo musical dos diplomados e das suas famílias?

Esta questão é estudada pelas seguintes hipóteses de translação cultural:

**HTC1: As condições socioculturais familiares (capital escolar dos pais, capital musical prático familiar, hábitos de consumo cultural familiar, contexto territorial de residência) condicionam o gosto musical e os comportamentos de consumo cultural dos diplomados durante a infância.**

**HTC2: Os hábitos culturais de infância condicionam os comportamentos de consumo cultural em adulto.**

**HTC3. Os comportamentos de consumo cultural dos diplomados alteram-se a partir do percurso escolar na EPM e estão associadas ao capital escolar familiar, ao nível máximo de escolaridade atingido, à ocupação profissional, à condição de género e ao contexto territorial de residência.**

**HTC4. Os comportamentos de consumo musical dos pais (assistência a concertos de música erudita) alteram-se com o percurso escolar dos filhos na EPM.**

#### 1.4. DEFINIÇÃO DO PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO E DA METODOLOGIA UTILIZADA

O tipo de abordagem metodológica adotada nesta investigação é o estudo de caso intrínseco, uma vez que se estudam fenómenos e contextos próprios da entidade em causa, nos quais estão envolvidos fatores relevantes que o investigador pretende explorar (Gomez *et al.*, 1996: 99). É uma metodologia particularmente adequada ao tipo de pesquisas em Educação (Cohen e Manion, 1990), com o objetivo de descrever, explicar e avaliar as hipóteses que se construíram para compreender as trajetórias escolares e profissionais dos diplomados, por um lado, e os comportamentos de consumo cultural, alargados ao contexto familiar, por outro.

Os casos da investigação são os diplomados dos cursos profissionais de música, em idade adulta, e que estudaram nas quatro escolas existentes no Norte de Portugal. O objeto de estudo é o contributo das EPM na mobilidade social ascendente intergeracional dos diplomados e no processo de translação cultural, bem como das suas famílias. A busca pela compreensão desta realidade complexa sugeriu a necessidade de conhecer os processos de socialização cultural desenvolvidos em perspetiva diacrónica - socialização familiar de infância e socialização escolar – e os seus resultados. Privilegiou-se o recurso a um paradigma de investigação quantitativa e qualitativa, adequando a cada situação os instrumentos de pesquisa a utilizar.

A pesquisa bibliográfica incidiu na revisão em profundidade da literatura académica vinculada com o objeto de estudo e as hipóteses a testar de mobilidade social e de translação cultural. Centrou-se nas teorias da reprodução social e da mobilidade social e cultural, no movimento da *escola-eficaz*, em modelos de organização escolar e da aprendizagem, e em modelos de consumo cultural. Durante o processo de investigação consultaram-se os textos académicos recentes sobre o impacto da educação na mobilidade social, em diversos países da Europa, África, Austrália, Brasil e Estados Unidos e os estudos empíricos produzidos nas duas últimas décadas sobre determinantes de consumo cultural. Nesses estudos, as investigações nacionais e internacionais têm demonstrado uma continuada aplicação do método de inquérito, destacando um conjunto de variáveis explicativas da ocorrência desses fenómenos.

A não existência de dados estatísticos nacionais pormenorizados sobre consumo musical não permitiu aprofundar comparativamente o estudo sobre o padrão de comportamento dos diplomados. Por outro lado também não foi possível ter acesso a estudos internacionais sobre músicos instrumentistas e a sua relação com o consumo de música erudita, não obstante uma intensa pesquisa bibliográfica sobre essa temática e a auscultação a investigadores internacionais. Através de contacto pessoal direto, ou por correio eletrónico, consultaram-se as investigadoras Katz-Guerro, Ruth Finnegan, Stephanie Pitts, Tia DeNora e os investigadores Arturo Morato Rodriguez e Sam Thompson, solicitando informação sobre publicações eventualmente existentes ou em preparação que pudessem contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

A parte empírica da investigação centrou-se no desenho, realização e análise da informação veiculada pelos diplomados das escolas profissionais de música e pelos diretores das escolas profissionais de música e de professores com cargos de chefia intermédia. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o questionário, aplicado aos diplomados, e a entrevista semiestruturada aplicada aos diretores das EPM e a professores diretores de curso, com uma função de complementaridade ao questionário.

No contexto específico da análise descrevem-se as relações entre as variáveis, apresentando as modificações que ocorreram, em função do tempo, num paradigma que procura ser compreensivo, crítico e hermenêutico (Sousa Santos, 1989).

É pertinente clarificar o lugar do autor no contexto desta investigação, como sujeito que acompanhou o processo de criação deste subsistema de ensino profissional da música durante o ano de 1989, e, desde 1991 até ao presente, desempenha a função de diretor de uma escola profissional de música interagindo no universo escolar e dialogando com professores, pais, alunos, comunidade educativa, administração educativa local e central, e administração territorial local. Aceitando a dificuldade da imparcialidade do olhar, em função da proximidade do sujeito face ao objeto que se pretende analisar, risco naturalmente neutralizado pela utilização da análise quantitativa e do uso de métodos estatísticos, e pela preocupação em se adotar uma postura crítico-reflexiva, há que reconhecer a vantagem decorrente de uma longa observação direta como um instrumento de pesquisa auxiliar (Cf. Alves, 1996).

## 1.5. O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA EMPÍRICA

### 1.5.1. Os participantes e a técnica de amostragem

O âmbito territorial deste estudo limitou-se à região Norte de Portugal e o universo foram os diplomados das quatro Escolas Profissionais de Música aí existentes, matriculados nos cursos profissionais desde a sua criação, em 1989, até ao ano 2004. A delimitação do período em estudo facilitou não só a exequibilidade da execução do projeto, em tempo útil, como garantiu a possibilidade de aceder a cidadãos que, pela sua faixa etária, se encontram em condições de assunção plena do estatuto de adulto. Já ultrapassaram a idade de conclusão de um curso superior e desenvolveram padrões de consumo cultural definidos. Reúnem condições de identidade, com recursos financeiros próprios e integração profissional consolidada, adequadas à implementação de uma pesquisa sobre mobilidade social e consumo cultural (Ribeiro, 2012).

As escolas profissionais de música em estudo foram: ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave, em Famalicão e Caldas da Saúde; ESPROARTE - Escola Profissional de Artes de Mirandela; EPME – Escola Profissional de Música de Espinho; e EPMVC – Escola Profissional de Música de Viana do Castelo. Estas quatro escolas representavam, até 2007, 80% da oferta formativa do ensino profissional da música nível II e nível IV, em Portugal, já que em todo o território nacional existia só uma outra EPM, localizada na região Centro, na cidade da Covilhã<sup>10</sup>.

Não foi possível determinar a totalidade dos indivíduos que constituem a população alvo deste estudo, por obstáculos metodológicos relacionados com a impossibilidade de ter acesso a esses dados. Com base na informação fornecida individualmente pelas EPM, a população acessível foi de 408 indivíduos, na totalidade. A **amostra** resultou em 182 diplomados dessas quatro escolas profissionais que terminaram os seus cursos profissionais de música até ao ano de 2004, apresentando por isso idade igual ou superior a 24 anos, no momento da aplicação do questionário.

O tipo de amostragem utilizado neste estudo é não probabilística ou não aleatória, pois a probabilidade de um determinado indivíduo não pertencer à amostra não é a igual à dos restantes indivíduos, ou seja não segue os princípios básicos da teoria das probabilidades (Marôco, 2010). Atendendo ao propósito desta investigação, a amostragem é não probabilística objetiva, baseada num critério de tipicidade, já que há um objetivo em mente na seleção dos indivíduos, ou seja, é um sector muito específico da população em geral - os diplomados das EPM – o que nos importa observar (*ibidem*).

---

<sup>10</sup> A partir de 2012, tem vindo a assistir-se à dispersão da oferta de cursos profissionais de instrumentista nível IV por outros estabelecimentos de ensino que não, especificamente, escolas profissionais de música, conduzindo a uma identidade profissionalizante difusa, cujas consequências para o sucesso escolar e o desempenho profissional dos alunos se desconhecem ainda.



Tabela 1. Ficha técnica de investigação empírica

<b>Universo</b>	Diplomados das EPM do Norte de Portugal. População acessível 408
<b>Método de recolha de dados</b>	Questionário autoadministrado eletronicamente (ou por telefone, por opção dos respondentes)
<b>Dimensão da amostra</b>	182
<b>Técnica de amostragem</b>	Não probabilística objetiva
<b>Período de trabalho de campo</b>	Julho de 2011 a dezembro 2012

Fonte: elaboração própria.

### 1.5.2. Desenho e construção do questionário

A administração do presente questionário tem como principais objetivos: caracterizar as condições sociais familiares de origem e as trajetórias escolares e profissionais dos diplomados, tendo em vista a realização do primeiro estudo destinado a avaliar o impacto das EPM na mobilidade social; tipificar e medir consumos culturais dos diplomados (frequência de audição mediada, assistência a concertos e participação noutras atividades culturais), no contexto familiar e escolar desde a infância à adolescência e idade adulta, tendo em vista a análise do processo de criação e de acumulação de capital musical dos alunos das EPM e o impacto desse capital na sua translação cultural. E, ainda, recolher informação sobre a assistência a concertos de música erudita das famílias, desde o percurso escolar do diplomado até à atualidade, para avaliar o impacto das EPM nos consumos musicais familiares.

Na construção do questionário utilizam-se indicadores que na literatura especializada permitem estudar o capital escolar, o capital cultural e o sucesso escolar (DiMaggio, 1982), com a adaptação necessária à especificidade das EPM e aos objetivos do estudo. A categorização dos consumos culturais, em cultura erudita (ou alta cultura) ou popular (baixa cultura), assenta nos critérios definidos por Peterson (1992), Peter e Simkus (1992) e Peterson e Kern (1996), com adaptação do investigador.

O questionário além das variáveis nominais sociográficas - idade, sexo, nível de escolaridade do próprio e dos progenitores, ocupação profissional e local de residência num enquadramento de espaço rural ou urbano - utiliza variáveis de frequência de consumo de audição mediada e ao vivo, e de outras atividades de participação cultural considerada erudita (ler livros não de trabalho, ir ao cinema, ir ao teatro, ao bailado e à ópera, visitar museus e exposições). A escala é ordinal com quatro itens: “nunca”, “raramente”, “às vezes” e “muitas vezes”.

Para analisar a importância do efeito-escola nos **resultados escolares da EPM** pretende-se recolher informação sobre as classificações de cada uma das componentes do plano de estudos que integra o currículo dos cursos profissionais de instrumentista<sup>11</sup> - sociocultural, científica e artística (técnica) – e as atitudes dos professores.

Por outro lado, ao longo dos diferentes períodos de vida, o diplomado tem oportunidade de consumir bens musicais, integrando-os no seu referencial simbólico e construindo o seu capital cultural de consumo acumulado (Abbé-Decarroux, 1995; Throsby, 2003). A evolução dos comportamentos de consumo permite estudar o impacto do *efeito-escola* na criação de capital cultural, apresentando características específicas e por isso denominamos de **capital musical**.

Esses comportamentos são recolhidos pelas variáveis de frequência de **audição mediada e assistência a concertos durante a infância e idade adulta; assistência a concertos durante a adolescência, no contexto escolar e por iniciativa própria**. Os géneros musicais e performativos apresentados inserem-se numa classificação de *erudito* (alta-cultura) ou *popular* (baixa-cultura). O reportório das bandas filarmónicas que expõe características híbridas em termos de reportório é, na análise dos dados, tipificado como cultura popular. As preferências dos diversos estilos musicais do reportório erudito da tradição musical ocidental é medida por uma escala de apreciação de 1 (pouquíssimo) a 5 (muitíssimo).

A participação nas artes é um fenómeno eminentemente social, já que uma parte do valor intangível intrínseco aos bens culturais é gerado graças à exposição a esse mesmo bem por diferentes membros da comunidade (Upright, 2004). Para estudar as experiências sociais do indivíduo e captar as influências do meio familiar e de relacionamento de proximidade (vizinhos, amigos) coloca-se a seguinte questão: **"Na sua infância, alguém em sua casa, ou com quem se relacionava, tocava um instrumento musical?"**. Esta variável é, posteriormente, tipificada dando origem a uma nova variável que designamos de capital musical prático familiar.

Por outro lado, o contexto escolar e o próprio diplomado, não só durante o percurso escolar na EPM, como, posteriormente, na sua atividade profissional de músico podem ser elementos dinâmicos de mobilização para o consumo, no seio familiar e no círculo de amigos. As questões **"Qual a frequência com que a sua família ou amigos costumam assistir atualmente a concertos de música erudita?"** e **"Qual a frequência com que a sua própria família, ou outras pessoas das suas relações, assistiam aos concertos em que participava como intérprete, enquanto aluno duma EMP?"** permitem obter informação da mobilização familiar para o consumo, a ser medido em dois ciclos temporais diferentes. As respostas a estas questões ajudarão a compreender o impacto do *efeito-escola* na translação cultural da família.

---

<sup>11</sup> Também denominados de cursos profissionais de instrumento.

Scitovsky (1976) a propósito da competência cultural destaca a importância do treino e do tempo investido no processo de apreciação dos produtos de consumo cultural. A competência cultural permite o domínio de códigos simbólicos e a atribuição de significado ao produto a consumir, neste caso, o repertório musical. Para estudar o processo de apropriação simbólica e a criação de disposição para o consumo, como consequência do conhecimento apreendido pela educação e pelo treino, e simultaneamente aferir da eficácia do *efeito-escola* em função da atitude dos professores (Azevedo, 2004) inseriu-se uma pergunta no questionário relativa a experiências de aprendizagem que contribuam para a otimizar a percepção da linguagem musical: **“Qual a frequência da atitude do seu professor de instrumento no processo de aprendizagem de repertório?”**. As atitudes descritas foram: **“Dava-me informação sobre a época, ou carácter ou estilo do repertório a interpretar”**; **“Ajudava-me a compreender as ideias musicais do compositor”**; **“Motivava-me a criar a minha própria discoteca”**; **“Sugeria-me a audição de esta ou aquela obra/intérpretes”**; **“Incentivava-me a ir a concertos”**.

A questão **“Qual o instrumento principal que aprendeu?”** permite determinar se os recursos escolares culturais específicos provenientes do treino do repertório praticado pelo indivíduo (cordas, teclas, madeiras, metais, percussão) criam disposição diferenciadora que afete a preferência musical. A questão **“Até que ponto aprecia ouvir música dos seguintes períodos e estilos?”**, utilizando categorias estilísticas que remetem também para um universo simbólico específico, com associação ao protagonismo da presença no repertório, do próprio instrumento que o diplomado executa<sup>12</sup>, possibilita explorar se há manifestação de polaridade ou de afastamento entre os recursos escolares detidos e as preferências musicais constituídas.

O desenvolvimento cultural do contexto territorial de residência afeta não só a trajetória escolar como a trajetória de consumo. Com efeito este último é profundamente influenciado por fatores contextuais de natureza geográfica que condicionam a acessibilidade e a oferta. A questão **“Onde viveu mais tempo com a sua família, entre os 8 e os 18 anos de idade?”** identifica a origem urbana, suburbana ou rural do diplomado e família e, conseqüentemente, permite inferir, a quantidade e o tipo de oferta de concertos ao vivo a que o indivíduo esteve sujeito, no passado. O mesmo acontece com a resposta à questão **“onde vive atualmente?”** relativamente à oferta cultural a que o indivíduo está exposto no presente.

A ocupação profissional do indivíduo é determinante na análise da mobilidade social, em função das condições familiares de origem. Paralelamente, a profissão pode ser um irradiador de práticas mais, ou menos, mobilizadoras do consumo cultural, pelo que a questão **“Indique todas as profissões que tem vindo a exercer ao longo dos último anos”** inclui categorias ocupacionais relacionadas com a música - performance e/ou do ensino da música -, “outras relacionadas com música ou cultura” e “outras não relacionadas com cultura”.

---

<sup>12</sup> Nomeadamente na seção dos sopros, em que permanentemente, ao longo, do repertório orquestral o instrumentista tem solos para interpretar, originando na hierarquização profissional dentro da orquestra as designações de “solista A” ou “solista B”, com reflexos no vencimento salarial.

Como caracterização da probabilidade dos indivíduos decidirem assistir a um concerto, utilizou-se a questão: **“Das razões apresentadas o que leva a decidir ir assistir a um concerto?”**. Como caracterização de restrições que possam afetar o consumo utilizou-se a pergunta **“ Das razões apresentadas o que leva a decidir não assistir a determinado concerto?”**. Estas questões não foram objeto de análise nesta investigação, apenas contribuíram para enriquecimento e dilatação do campo de investigação para estudos posteriores.

Considerando que o principal objetivo desta investigação é conhecer o contributo das EPM na criação de capital cultural, e que será a existência deste que determinará um consumo mais ou menos omnívoro (Peterson, 2005, Ariño, 2007, Rodriguez e Heikkilä, 2011), tornou-se necessário obter informação sobre a existência de outros hábitos de consumo cultural e criar, posteriormente, uma variável de omnivoridade de infância e omnivoridade em adulto. A frequência de outras práticas culturais pelo indivíduo na infância e na atualidade são inquiridas com as questões: **“Qual a frequência com que, em criança, diria que praticou cada uma das seguintes atividades nos tempos livres?”**; **“No último ano que outros tipos de consumo cultural ou de lazer praticou?”**.

Seguidamente e já com uma versão preliminar do questionário tornou-se imperioso para o trabalho a consulta a cinco especialistas. O objetivo teve como principal foco aferir a clareza, a pertinência e a ordem das perguntas e aperfeiçoar a estrutura e os grupos de questões a colocar. A primeira versão do questionário incluiu 45 questões, facto que se considerou um elemento desmobilizador e inadequado para obter a adesão dos respondentes e ter sucesso no seu preenchimento. Assim sendo, e uma vez que o interesse incidia na obtenção de resultados - taxa de resposta elevada - foi necessário reduzir o número de variáveis a utilizar, de modo a que o preenchimento não ultrapassasse os 20 minutos.

### **Pré-teste**

Procedeu-se, em abril de 2011, ao método de estudo preliminar, aplicando o questionário a uma população de 24 indivíduos, com características semelhantes às da amostra. Pretendeu-se assim determinar a inconsistência ou complexidade das questões, clareza na linguagem, perguntas supérfluas ou embaraçosas, extensão e duração do preenchimento e sequenciação lógica das perguntas (Lakatos e Marconi, 2001: 180). Na sequência das falhas detetadas realizaram-se as necessárias reformulações de forma a garantir a existência no questionário de três importantes elementos: fidedignidade, validade e operatividade (Lakatos e Marconi, 2001).

A questão relativa ao rendimento salarial do diplomado foi retirada por se tratar de matéria bastante delicada e embaraçosa, para o inquirido, podendo desencadear uma eventual desmobilização ou hipotecar o seu preenchimento.

## **Estrutura do questionário**

O questionário está estruturado em quatro partes e integra 30 questões, 27 de resposta fechada e três de resposta aberta. Considerando que um elevado número de questões diz respeito ao mesmo tipo de variáveis, incidindo, no entanto, a sua medição em diferentes períodos de vida do indivíduo, e que é necessário recorrer às memórias de infância e da adolescência para responder, a ordenação lógica das perguntas teve por base o critério temporal estando agrupadas em quatro secções (Lakatos, 2001). Existe um pequeno texto introdutório, antes de cada secção do questionário, reforçando a atenção do respondente para a dimensão temporal a que as perguntas dizem respeito.

### **A - Dados sociográficos**

A primeira secção do questionário diz respeito aos dados sociográficos: idade, sexo, local de residência dos 8 aos 18 anos de idade e na atualidade, EPM frequentada, escolaridade dos progenitores, escolaridade do próprio, ocupações profissionais do diplomado. Questões de 1 a 8.

### **B – Socialização musical na infância**

A segunda secção do questionário recolhe informação sobre: frequência de audição mediada de géneros musicais distintos; frequência de assistência a concertos de géneros musicais distintos; frequência de atividades culturais praticadas nos tempos livres; familiaridade com instrumentos musicais, no contexto familiar e de proximidade. Questões de 9 a 12. A questão 13 termina esta secção e é de resposta aberta e facultativa, pretendendo-se um relato duma experiência musical que o respondente considere ter sido negativa ou positiva.

### **C – Trajetória escolar e socialização musical erudita**

A terceira secção do questionário recolhe informação sobre: as motivações para a frequência de uma escola profissional de música; instrumento musical que o diplomado executa; resultados escolares obtidos no percurso da EPM, em função das três componentes do currículo – sociocultural, científica e técnica -; experiências de aprendizagem formal em função das atitudes do professor de instrumento; frequência de assistência a concertos, no contexto do percurso escolar, e por iniciativa própria; frequência de assistência a concertos escolares pela família. Questões de 14 a 20.

A penúltima questão é de resposta aberta e facultativa, pretendendo-se um relato duma experiência que o respondente considere ter sido marcante num concerto, como público, ou como intérprete.

**D – Consumos musicais, preferências estilísticas, mobilização para o consumo musical erudito, na idade adulta**

A quarta e última secção do questionário recolhe informação sobre: a frequência de audição medida de géneros musicais distintos; frequência de assistência a concertos de diferentes géneros performativos; regularidade de assistência a concertos de música erudita no último ano; regularidade de participação como intérprete em concertos de música erudita, no último ano; frequência de consumo de outros bens culturais não musicais; frequência de assistência da família, ou amigos, a concertos; grau de preferência sobre períodos estilísticos musicais eruditos; critérios de apreciação de interpretação performativa na obra musical; fatores de mobilização e de restrição na ida a um concerto. Questões 21 a 30. A última questão é de resposta aberta e pretende recolher a opinião do respondente sobre as condições do exercício da profissão de músico.

Ao longo do processo de investigação algumas das questões do questionário ficaram fora do âmbito analisado e, por isso, não foram tratadas nesta tese, como já referido.

### **1.5.3. Procedimentos para a obtenção dos dados**

Para o acesso à população em estudo realizaram-se reuniões com os responsáveis pelas Escolas Profissionais de Música e com a Associação Nacional que as representa (APROARTE), onde se apresentou o protocolo de colaboração, os objetivos do estudo e se solicitou, aos diretores das EPM, a sua colaboração facultando a listagem dos alunos já diplomados e os seus contactos.

O trabalho de campo iniciou-se em Maio de 2011 e realizou-se em três fases.

- (i) Realização de um primeiro telefonema para o próprio com a pretensão de informar dos objetivos e interesse do estudo em curso; perguntar da disponibilidade em colaborar no preenchimento do questionário; destacar a confidencialidade da participação e agradecer a mesma; inquirir sobre a modalidade de preenchimento do questionário pretendida, por telefone, por correio postal, ou *on-line*;
- (ii) Envio de correio eletrónico, referindo o contacto anteriormente efetuado e solicitando o preenchimento do questionário *on-line* acedendo ao *link*. Considerando a morosidade no processo de atualização dos dados dos diplomados e a necessidade de avançar com o trabalho de campo, o envio de correio eletrónico não foi efetuado em simultâneo para todos os elementos da amostra, mas em função da informação que ia sendo dada pelas diversas escolas profissionais relativamente aos contactos dos seus ex-alunos.
- (iii) A administração do questionário *on-line* iniciou-se a 12 de julho de 2011 e terminou em dezembro de 2012.

Para a administração do questionário *on-line*, recorreu-se aos serviços duma empresa especializada no sector. Utilizou-se o método estatístico para o tratamento dos dados, através do programa de *software* SPSS 20.

Os dados qualitativos referentes às respostas a perguntas abertas inseridas no questionário foram tratados através de análise de conteúdo.

## **1.6. A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA COMPLEMENTAR**

No desenrolar deste trabalho a entrevista tem um caráter de complementaridade ao questionário e centrou-se na compreensão do fenómeno da alteração de práticas de consumo na comunidade interna – alunos e famílias – decorrente da socialização escolar.

Teve como objetivo analisar as relações entre a oferta cultural que é promovida pelas EPM e a criação ou alteração de hábitos de consumo de música clássica nos alunos e nas famílias, bem como nas comunidades e região onde as EPM estão inseridas.

Recorreu-se à recolha de dados qualitativos, através da colaboração de um grupo de profissionais – diretores de escolas ou coordenadores pedagógicos - cuja experiência na liderança do ensino profissional lhes permite obter uma perspetiva e um entendimento privilegiado sobre esse fenómeno. O objetivo geral consistiu em procurar a compreensão do fenómeno de forma através de um conjunto de unidades de análise. Estas decorrem da formulação do problema central e das hipóteses consideradas para a investigação e encontram-se também relacionadas com os dados obtidos pelo questionário, desenvolvido na primeira fase de pesquisa.

A utilização de mais de um método, nesta pesquisa, não irá pretender reforçar a seriedade ou validade dos resultados na prossecução de um objetivo, mas, conforme é preconizado por Kelle (2001), produzir um retrato do fenómeno em estudo mais completo do que o alcançado por um único método. A propósito da complementaridade de métodos considera-se, neste caso, que a entrevista não deve ser utilizada para corroborar resultados obtidos pelo questionário, mas para os aprofundar e complementar.

### **1.6.1. A escolha dos participantes e a razão da sua não-confidencialidade**

A escolha dos participantes para a investigação qualitativa deste estudo insere-se na estratégia definida por Patton (2002:40) como “amostragem por finalidades” (*purposeful sampling*), em que os casos são selecionados por possuírem um profundo conhecimento e interesse sobre a temática em questão, assente numa larga e variada experiência profissional. Assim, o principal critério para a seleção dos participantes foi a capacidade potencial para fornecer informação relevante sobre os hábitos culturais dos alunos e suas famílias e mudanças ocorridas, ao longo da frequência do curso profissional.

Atendendo à finalidade da utilização da entrevista como método complementar de recolha de dados, garantiu-se a representatividade das quatro escolas profissionais de música. Uma vez que o propósito da mesma não é proceder a generalizações dos resultados para outros



contextos, mas aprofundar a compreensão do fenómeno, seleccionou-se uma amostra de sete casos e definiu-se como perfil para os participantes serem professores e terem desempenhado funções diretivas ou de coordenação pedagógica nas EPM. Estão assim garantidos dois critérios específicos definidos por Patton (2000: 243) para a caracterização do perfil dos participantes, devidamente adaptados ao problema em concreto e ao contexto do estudo. Esse autor (2000:245) considera que a validade, significância e percepções geradas por uma investigação qualitativa estão mais diretamente relacionadas com a riqueza da informação dos casos seleccionados e com a capacidade analítica do investigador que com o tamanho da amostra.

A seleção dos participantes para a entrevista assentou nos critérios pré-estabelecidos de duração e experiência profissional diversificada na instituição, no âmbito da docência e da gestão escolar, com conhecimento sobre o desenvolvimento estratégico das EPM e interesse inequívoco e evidente pelas questões da produção e divulgação da música nas suas comunidades. Considerando que o investigador e os entrevistados integram a APROARTE e desenvolvem um trabalho de colaboração há longos anos, não foi solicitado aos participantes a apresentação de qualquer versão de *curriculum vitae*.

O número de participantes na entrevista foi definido considerando o critério da redundância, em que a escolha está terminada quando nenhum participante oferece já qualquer informação nova para o assunto, definido por Lincoln e Guba (1985:202) como a principal determinação a ser observada. Determinou-se entrevistar dois elementos por cada uma das escolas, à exceção da EPMVC em virtude de o diretor em causa ser o próprio investigador. O conjunto de participantes seleccionado para este estudo foi de sete e obteve a aprovação consensual do orientador, critério de validação consensual preconizado por Patton (2000:246) para o tamanho da amostra.

A ordem dos entrevistados é arbitrária e foi definida de acordo com a data de realização das entrevistas, em função da agenda pessoal de cada elemento. O conhecimento profissional e pessoal prévio de todos os entrevistados, resultante do trabalho que o investigador enquanto diretor duma EPM desenvolve como colega no seio da APROARTE, determinou que não fosse necessário assinar um documento protocolar de domínio ético. A informação utilizada e transcrita recebeu a concordância do entrevistado.

Apresentam-se, seguidamente, os participantes pela ordem das entrevistas realizadas:

José Francisco Dias – ESPROARTE, escola profissional de música de Mirandela. Natural do concelho de Vila Nova de Famalicão, foi aluno de uma escola profissional (ARTAVE), onde concluiu o Curso de Instrumentista, tendo prosseguido os seus estudos, na Academia Superior de Orquestra, em Lisboa. Iniciou as suas funções na ESPROARTE como professor de violoncelo e, posteriormente, assumiu as funções de diretor pedagógico, cargo que exerce há mais de 15 anos. [E1 JFD]<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Sigla de identificação do entrevistado a ser utilizada na análise, indicando.

Gustavo Delgado – ESPROARTE, escola profissional de música de Mirandela. Violinista, natural da Argentina e residente em Portugal desde 1989. Foi professor em várias escolas profissionais de música desde a sua criação, tendo ocupado cargos de direção, coordenação pedagógica e docência nas EPM de Mirandela e Covilhã. Atualmente é o professor maestro da orquestra sinfónica da escola profissional de música de Mirandela. [E2 GD]

Alexandre Georgiev Smardjiev – ARTAVE, escola profissional artística do Vale do Ave. Contrabaixista de nacionalidade búlgara, radicado em Portugal há mais de 30 anos, e professor em EPM há mais de 25. Exerceu funções docentes em várias EPM - Mirandela, Viana do Castelo e ARTAVE - nesta última ocupou cargos de direção pedagógica e de diretor de curso durante mais de duas décadas. Atualmente colabora na direção pedagógica e é professor de contrabaixo. [E3 AGS]

Jorge Prendas – EPME, escola profissional de música de Espinho. Compositor, programador cultural, atualmente responsável pelos serviços educativos da Casa da Música, no Porto. Foi coordenador de curso na escola profissional de música de Espinho (EPME), durante vários anos, responsável pelo desenho curricular de algumas disciplinas e professor de composição, função que mantém atualmente. [E4 JP]

Alexandre Santos – EPME, escola profissional de música de Espinho. Diretor da escola profissional de música de Espinho há cerca de duas décadas e diretor pedagógico da academia de música de Espinho, entidade proprietária da referida escola profissional. É também programador da Casa da Música há vários anos e programador do Auditório de Espinho, espaço pertencente às instalações escola profissional e destinado à divulgação das artes performativas. [E5 AS]

Rui Paulo Sousa – EPMVC, escola profissional de música de Viana do Castelo. Flautista, professor, na EPMVC desde a sua criação, em 1992, bem como na Academia de Musica de Viana do Castelo, entidade promotora da EPMVC, até ao ano de 2001. Leciona também num conservatório, na área metropolitana do Porto no ensino superior. Foi diretor de curso e diretor pedagógico durante alguns anos, mantendo atualmente a sua função de professor de flauta. [E6 RPS]

José Alexandre Reis – ARTAVE, escola profissional artística do Vale do Ave. Médico fisiatra, diretor de serviço numa unidade hospitalar pública, diretor da ARTAVE, desde 1989, diretor pedagógico do Centro de Cultura Musical de Caldas da Saúde e professor de piano. Foi o responsável pelas negociações com o GETAP para a criação das EPM e o ideólogo da estrutura curricular dos cursos profissionais de música. É também o presidente da APROARTE. [E7 JAR]

### **1.6.2. Entrevista semiestruturada e guião**

Optou-se pela entrevista semiestruturada, em contraste com a não dirigida ou entrevista estruturada, por permitir apreender as atitudes e perceções dos entrevistados sobre conceitos pré-definidos e fulcrais para a elucidação do problema de pesquisa, diminuindo, no entanto a

polarização ou tendências do entrevistador. A entrevista semiestruturada é por isso o processo mais eficaz para tornar visível e observável, através do discurso, um conjunto de realidades que de outra forma não estariam disponíveis para analisar. Para Merriam (1998:72) há realidades que não podem ser diretamente observadas mas que, pela entrevista, podem emergir e constituir um importante *corpus* de conhecimento:

We cannot observe behaviors that took place at some previous point in time. We cannot observe situations that preclude the presence of an observer. We cannot observe how people have organized the world and the meanings they attach to what goes on in the world. We have to ask people questions about those things. The purpose of interviewing, then, is to allow us to enter into the other person's perspective.

Neste caso pretende-se aprofundar o conhecimento sobre a alteração dos comportamentos de consumo cultural nas famílias decorrente da ação das EPM e os processos que estas utilizam na construção de capital musical dos alunos e da restante comunidade interna e externa. É também objetivo da entrevista explorar a visão geral de especialistas sobre a ação que as EPM têm desenvolvido nos contextos sociais culturais onde estão inseridas e qual o papel que lhes deve ser reservado para o futuro. Segundo Bardin (2009:31) a análise de conteúdo de mensagens possui uma função heurística, enriquecendo a tentativa exploratória e aumentando a tendência para a descoberta.

Assim, no contexto concreto desta pesquisa, e atendendo a que todos os entrevistados têm uma larga experiência no contexto do ensino profissional de música, o processo de conceptualização dos conceitos e de categorização temática do conjunto das entrevistas foi facilitado. As transcrições das mesmas foram devolvidas e objeto de validação pelos entrevistados.

### **O guião da entrevista**

O guião das entrevistas foi construído após uma primeira análise dos resultados dos questionários, o que permitiu selecionar um conjunto de assuntos considerados como prioritários para o aprofundar o conhecimento do impacto das EPM no que diz respeito à alteração de comportamentos familiares de consumo cultural, nos contextos sociais onde estão inseridos.

A estrutura interna do guião foi estabelecida considerando-se a realidade que os diretores e coordenadores pedagógicos, em alguns casos cumulativamente professores, observam nas EPM onde exercem funções. A estratégia delineada para a construção da entrevista obedeceu a um critério de ordenação sequencial entre um tema central e os diversos tópicos com ele articulados, de forma a esclarecer, confirmar ou contestar ideias. A opção pela entrevista semiestruturada permite que os entrevistados tenham de responder às mesmas perguntas, facilitando a organização e análise comparativa da informação. Procurou criar-se aos entrevistados condições de flexibilidade na construção da narrativa, conforme as circunstâncias individuais e particulares de cada um e a fluência do discurso, com o objetivo de não constranger nem limitar a naturalidade e a relevância das respostas.

Optou-se por três espécies de perguntas segunda a classificação enunciada por Patton (2002: 348): questões de experiência e comportamento com o objetivo de conhecer o que sobre o fenómeno em estudo, nomeadamente sobre ações, atividades ou comportamentos, pode ter sido observado e nos quais o entrevistado esteve presente; questões factuais de informação incidindo sobre dados concretos relativamente à estrutura da oferta - frequência, regularidade, tipologia dos eventos proporcionados pelas EPM no contexto local e regional onde estão inseridas, e processo de divulgação e de produção desses eventos; questões de opinião, juízo e valores, para averiguar os processos de compreensão cognitiva e interpretativa sobre as experiências vividas e também intenções e expectativas sobre o futuro.

Considerando a natureza qualitativa desta entrevista houve a preocupação em privilegiar a utilização de questões abertas, neutras, singulares e com clareza, de acordo com os critérios definidos por (Patton, 2002:353). De acordo com este autor ao optar-se por não definir previamente categorias dicotómicas permite-se aos entrevistados tomar a direção que quiserem no seu discurso e exprimirem-se da forma que pretenderem, garantindo assim simultaneamente a neutralidade da resposta. A forma como os tópicos a tratar são genericamente apresentados e os diversos itens questionados afeta a qualidade das respostas, pelo que é necessário garantir que cada pergunta diretamente formulada seja singular e integre uma só ideia. Patton (2002:358) considera que múltiplas questões criam tensão e confusão, pois o entrevistado não sabe exatamente o que está a ser interrogado.

A clareza da linguagem e o uso de terminologia igualmente perceptível do ponto de vista semântico para todos, entrevistador e entrevistados, estava naturalmente garantido neste estudo pela similitude profissional existente entre todos. Não houve, por isso, necessidade de recorrer a explicações adicionais e complementares para clarificar a compreensão das palavras utilizadas na construção do discurso interrogativo sobre o fenómeno em estudo.

Considerando os pressupostos acima enunciados, apresentam-se as linhas gerais do guião:

**1. As escolas profissionais como polos de rutura com as práticas culturais das famílias:**

(i) impacto das EPM na socialização musical dos alunos e das suas famílias; (ii) formas de estruturação da oferta musical promovida pela EPM relativamente à tipologia, regularidade e regime de participação dos alunos e das famílias; (iii) caracterização da procura musical pela comunidade;

**2. Criação de disposição para o consumo musical:** (iv) estratégias de motivação implementadas pelos professores e pela EPM para promover a audição musical mediada e ao vivo; (v) construção do espírito crítico nos alunos; (vi) interesses musicais dos alunos; (vii) comentário aos resultados obtido pelo questionário sobre as preferências de estilos musicais dos ex-alunos em adulto;

**3. Missão e visão das EPM:** (viii) as EPM como fator de desenvolvimento na comunidade local, regional e nacional: reflexão sobre trabalho desenvolvido pelas EPM e sugestões de melhoria.

### 1.6.3. Categorias, codificação e interpretação do discurso

Nesta pesquisa utilizamos uma metodologia de observação da linguagem numa perspectiva hermenêutica e fenomenológica, considerando a linguagem como um meio que descreve a realidade, a revela e a recria. A interpretação da realidade decorre de uma triangulação ao nível das variáveis consideradas no questionário e dos temas e categorias emergentes identificados no contexto dos discursos dos participantes. A análise do discurso implica uma articulação de todas as categorias e variáveis aí identificados com o problema central de pesquisa, e não apenas com cada participante individualmente, naquilo que Patton designa por “estudo de caso focalizado em estruturas” (Patton, 2002:231), em que os participantes partilham a mesma cultura, assente em experiências ou perspetivas comuns.

Neste tipo de abordagem a tentativa de definição das unidades para recolha de informação está relacionada com a forma como foram definidas as questões de investigação. Daí que a construção da entrevista esteja fortemente associado ao desenho da pesquisa. É esta que determina o processo de investigação analítica e de interpretação indutiva e contempla o aparecimento eventual de categorias não previstas ou emergentes, carácter que lhes é atribuído e decorrente da imprevisibilidade subjacente às hipóteses de investigação. A metodologia de análise de conteúdo prevê que a construção das categorias possa ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou pela combinação destes dois processos, através da técnica de análise de conteúdo (Vala, 1986:111). Essa análise de conteúdo deverá sistematizar (i) a frequência de ocorrência de unidades de significado relevantes para a investigação, (ii) os atributos que são associados a essas unidades de significado, (iii) a associação ou dissociação entre as unidades de significado e (iv) a estrutura de relações entre elas.

Após a transcrição da gravação e a leitura atenta ao texto, procedeu-se à categorização das unidades de análise. Este processo decorreu das hipóteses deste estudo e das variáveis aí identificadas e que já foram objeto de análise no questionário. As categorias de análise utilizam a estrutura conceptual da organização de questão principal e uma série de outras questões mais específicas e interligadas e referem-se a: (i) impacto da oferta musical na comunidade educativa – discente e familiar - e no território; (ii) estratégias de oferta musical propostas pelas EPM; (iii) interesse dos alunos pelo consumo de música clássica; (iv) alteração nos comportamentos de consumo dos diplomados e das famílias na trajetória escolar.

Os testemunhos dos entrevistados são transcritos no discurso direto e inseridos ao longo do quinto capítulo, para complementar de forma qualitativa a análise dos dados obtidos pelo questionário.

## 1.7. FONTES SECUNDÁRIAS

Nesta investigação utilizaram-se diversas fontes secundárias, desde logo com o objetivo de enquadrar do ponto de vista legislativo o subsistema do ensino profissional, no âmbito do sistema educativo português.

Além dos diplomas legais emitidos pelo Ministério da Educação ou das normativas comunitárias referentes à formação profissional para Portugal, foram também consultados documentos orientadores internos e normativos emitidos pelo gabinete que tutelou a implementação das Escolas Profissionais (GETAP). Esta informação permitiu identificar os princípios pedagógicos utilizados na modalidade do ensino profissional e analisar os processos inovadores utilizados na aprendizagem, contribuindo para a contextualização fundamentada que integra o subcapítulo dedicado ao sistema das escolas profissionais de música.

Na ausência de dados quantitativos ou de estatísticas nacionais disponíveis ou publicadas pelo Ministério da Educação sobre as escolas profissionais de música, utilizaram-se relatórios e outras brochuras publicadas por esse Ministério ou gabinetes ministeriais sobre o ensino artístico. Destaca-se o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final* (Fernandes *et al.*, 2007) que permitiu o acesso a dados comparativos entre as escolas profissionais e os conservatórios de música.

As estatísticas nacionais da cultura publicadas pelo Instituto Nacional de Estatística (2012, 2013, 2014) apresentam a evolução do setor da cultura em Portugal, tendo permitido verificar alterações significativas na difusão musical, por um lado, e na procura pelo ensino superior musical, a partir do ano 2000, por outro.

Os relatórios de atividades da APROARTE, relatórios anuais de atividades da Escola Profissional de Musica de Viana do Castelo e da Escola Profissional Artística de Vale do Ave, atas de reuniões de direção da APROARTE, regulamentos das escolas, horários de alunos e de professores foram fundamentais para estudar a *praxis* educativa desses estabelecimentos escolares.



## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

### 2.1. CONDIÇÕES SOCIAIS E MOBILIDADE SOCIAL

Neste capítulo analisa-se a importância do *habitus* e da socialização primária na reprodução social, tal como nos é apresentada pelos sociólogos Bourdieu e Passeron (1954, 1969) e Bernstein (1964), em função das condições sociais familiares de origem. Em contraponto apresenta-se o movimento da Escola Eficaz iniciado em 1970 (Brookover, 1979), *Schools can make the difference*, que remete para a instituição escolar o dever de promover a igualdade de oportunidades apresentando-se como uma alternativa ao efeito da reprodução social. Por último, expõe-se perspectivas sobre o processo da criação da excelência performativa no desempenho instrumental e a importância do professor de instrumento na construção do percurso profissional de um músico instrumentista.

#### 2.1.1. Condições sociais, de aprendizagem e trajetórias escolares

Os ideais de igualdade que orientaram os sistemas educativos das sociedades modernas começaram por pretender garantir o acesso de todos à escola, bem como as mesmas condições de ensino e de aprendizagem para todo o universo dos alunos. No entanto a investigação empírica desenvolvida, na década de cinquenta e sessenta, do século XX, em largas amostras da população, em França, Inglaterra e Estados Unidos, demonstrou que a igualdade de oportunidades não garantia pressupostos de igualdade nos resultados escolares. Havia, efetivamente, uma outra realidade a considerar, observando-se que as condições sociais dos progenitores condicionavam as trajetórias escolares dos seus educandos (Bourdieu e Passeron 196; Bernstein, 1964; Coleman, 1966; Plowden, 1967). Concluíram os relatórios *Equality of educational opportunity* de Coleman (1966) e *Children and their primary schools* de Plowden (1967) que os índices de sucesso escolar apresentavam grande disparidade de resultados entre as classes populares e as socialmente mais favorecidas, sendo sempre mais reduzidos para os filhos dos mais desfavorecidos socialmente.

Este tipo de pesquisas sobre os efeitos da escola assentou, inicialmente, em duas abordagens conceptuais distintas, de orientação funcionalista baseada na teoria do capital humano (Lee, *et al.*, 1993: 171). Uma delas, com uma orientação de cariz económico, em que a eficácia escolar é considerada como um elemento de uma matriz input-output, medida pelos seus recursos (*input*) e que serve para elevar a qualidade do capital humano (*output*). Outra, de cariz sociológico, baseada na estratificação social de origem e no papel da educação na manutenção do *statu quo*



que analisa a relação entre a duração da escolarização, medida em anos, e a profissão e mobilidade social que são atingidas.

Em ambas as abordagens, a estrutura organizacional escolar permaneceu como uma *caixa-negra*, em que os processos educativos internos, os atores envolvidos e os contextos não foram analisados. O que efetivamente se estudou foram os *inputs* - quer se tratasse de recursos internos da escola ou anos de escolarização - e os *outputs*, como resultados escolares ou ocupação profissional de sucesso atingidos (Lee *et al.*, 1993).

Do ponto de vista das políticas públicas, a conclusão mais importante a retirar do Relatório de Coleman (1966) foi o impacto do estatuto social das famílias nos resultados escolares dos seus educandos; enquanto o Relatório de Plowden (1967) destaca a linguagem, a socialização escolar e as atitudes parentais como as variáveis que mais afetam esses resultados (Lee, 1989). Ambos os relatórios confirmam a tese de que a diferença nos resultados escolares está mais relacionada com a condição social das famílias do que com os recursos escolares (*ibidem*). Informação que é reforçada com as conclusões dos inquéritos desenvolvidos por Goux e Maurin (1995), em França, nos anos de 1970, 1977, 1985 e 1993, relativamente à evolução da desigualdade de oportunidades referente à Formação e Qualificação Profissional, corroborando as mesmas conclusões.

No entanto, pesquisas empíricas posteriores desenvolvidas pelos mesmos autores (Goux e Maurin, 1997) destacam a crescente importância dos fatores culturais - medidos pela situação socioprofissional e nível de instrução dos progenitores - relativamente aos de ordem económica, no desempenho escolar dos descendentes.

Seabra, no seu artigo *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*, sintetiza as evidências da investigação empírica que foram produzidas:

As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajetórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou descendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género. Globalmente, e considerando cada um destes conjuntos de variáveis isoladamente, podemos afirmar que a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforme a dinâmica urbana dos países em causa), e ainda, os alunos do sexo masculino (2009: 81-82).

Efetivamente os recursos socioprofissionais e escolares familiares de origem são as variáveis mais largamente exploradas na relação com os diferentes percursos escolares dos alunos, e as tendências mantêm-se. Thélot e Vallet (2000:13), Azevedo (2014: 42) referem que os resultados se reforçam quando introduzido o diploma da mãe em vez da profissão do pai. Apesar de se ter verificado um aumento na qualificação escolar e nos diplomas obtidos, independentemente do meio de origem social, fruto das políticas públicas de escolarização de massas, concluiu-se que

existiu um tipo de *democratização uniforme*<sup>14</sup>, ou seja, ao longo desse período, a evolução das desigualdades manteve uma propensão firme, não tendo reduzido nem aumentado. Relativamente ao ensino superior, já os sociólogos Bourdieu e Passeron, ao estudarem as condições de elitismo social existente no ensino superior francês na obra *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture* (1964), tinham observado a existência de reprodução social nesse nível de ensino.

Em síntese, observou-se um desenvolvimento social traduzido no aumento da população escolarizada, mas as oportunidades ficaram aquém dos ideários democráticos pretendidos e não se quebrou o ciclo reprodutivo do destino familiar. Seabra (2009: 85) refere uma propensão de deslocação das desigualdades para níveis superiores que é corroborada por estudos internacionais (Duru-Bellat e Kieffer, 2000), concluindo que as distâncias sociais se reduziram no acesso, «mas produziram novas diferenciações internas, mais subtis, que produziram mesmo um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino (...)». Thélott e Vallet (2000:3) estudaram o coeficiente de reprodução social em França, num estudo longitudinal com início em 1908 e término em 1972, e concluíram que os indivíduos – quer tivessem, ou não, adquirido o seu diploma - mantinham a tendência instalada de continuarem inseridos nos mesmos contextos sociais que os tinham visto nascer.

Com estas evidências parece ter de excluir-se a possibilidade de uma mobilidade social ascendente, aceitando-se o fatalismo do ato pedagógico que remete a escola para um espaço de manutenção das desigualdades sociais. O enquadramento teórico de maior evidência na explicação sociológica dessas desigualdades em contexto escolar são as *teorias da reprodução*, com destaque para os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e o inglês Basil Bernstein, que analisam os fatores através dos quais a escola reproduz as desigualdades sociais de origem. Os dados empíricos que eram apresentados pareciam querer demonstrar que o trabalho pedagógico contribuía para a formação de um *habitus* - de uma forma duradoura, transferível e exaustiva - em que o círculo reprodutivo se tenderia a fechar, mantendo-se inalterável. Observava-se que a escola da modernidade das sociedades ocidentais, apesar de ter garantido a escolaridade universal e o prolongamento da instrução, continuava a ter dificuldades em alterar a inércia social existente.

Esta problemática continuou no centro das preocupações das políticas educativas e dos sociólogos que pretendiam interpretar e compreender a continuação destas desigualdades. Só assim seria possível alterá-las! No final da década de setenta do século XX, a atenção dos investigadores centrou-se na compreensão dos processos internos escolares e iniciou-se a abertura da *caixa-preta* (ou *caixa-negra*) das escolas. O paradigma de análise alterou-se e surgiu um interesse efetivo sobre a eficácia das escolas, em que a atenção se direcionou para as

---

<sup>14</sup> Merle (2004, citado por Seabra, 2009: 84), ao analisar a democratização da evolução do ensino secundário francês, propõe uma tipologia de democratização que contempla três hipóteses: democratização igualitária, democratização segregativa e democratização uniforme. Esta caracteriza-se por não haver nem aumento nem diminuição entre as taxas de escolarização por idade e as taxas de acesso segundo a origem. Este autor considera que o fenómeno da deslocação das desigualdades para níveis superiores de classificação escolar não deve ser subestimado.

estruturas institucionais mais amplas que as rodeavam e os fatores organizacionais que as caracterizavam (Lee *et al.*, 1993). Estudaram-se os métodos através dos quais as escolas produziam resultados, ou influenciavam a distribuição desses resultados, e a importância da organização da escola e os seus efeitos nos professores e nos alunos.

A investigação produzida na década seguinte, denominada *Escola Eficaz (School Effectiveness Research Paradigm)*, considerou o *efeito-escola* como um fator de grande importância no desempenho dos seus alunos (Brookover, 1979). Além da importância da composição social familiar, já referida anteriormente, a distribuição das aptidões, capacidades e talentos dos alunos apresentaram-se igualmente como fatores que, pela sua heterogeneidade, condicionavam e influenciavam o trabalho dos professores e se repercutiam na estrutura institucional e no seu funcionamento, na generalidade das escolas secundárias (Lee *et al.* 1993: 180). Entendeu-se que as escolas fazem a diferença e que os alunos e os professores fazem a diferença, pretendendo-se compreender quais os fatores que podem interferir no sucesso escolar. Estudos desenvolvidos por Bressoux (1994), Cotton (1995), Lee *et al.* (1993) e Mayer *et al.* (2000), em França, Reino Unido e Estados Unidos, respetivamente, identificaram listas de fatores escolares passíveis de afetar o processo educativo, como veremos adiante.

Valerie Lee, Anthony Bryk e Julia Smith (1993), com o objetivo de refletirem sobre os pressupostos que contribuem para uma escola eficaz, desenvolveram um modelo conceptual heurístico para a análise da organização de escolas secundárias e definiram critérios de eficácia, operacionalizados através do estudo dos resultados escolares e empenho dos alunos, e das motivações e compromissos da equipa docente. A organização interna das escolas, elemento central na eficiência do processo, é desdobrada em várias subunidades de análise: (i) a *organização da autoridade*, incluindo a estrutura da *governance*, a natureza da administração, a cultura escolar respeitante aos princípios, valores e objetivos explícitos da instituição, e o poder/*empowerment* dos professores (ii) a *organização do trabalho dos professores e do trabalho dos alunos*; (iii) e a *estrutura das relações sociais* na comunidade educativa.

Os autores reconheceram igualmente a importância dos fatores de externalidade na organização interna da estrutura e valorizaram a influência que é exercida pela tipologia de alunos que a escola é responsável por educar. Com efeito, a investigação empírica demonstrou que as características composicionais da população escolar que frequenta a escola – composição social, composição racial e distribuição de capacidades - influenciam significativamente o trabalho dos professores (Haller e Woelfel, 1972; Bidwell & Kasard, 1980; Lee *et al.*, 1993: 179, citando Bidwell, 1972).

Por sua vez, as pesquisas que utilizaram relatos de alunos, professores e diretores introduziram, de forma mais completa e exata, o contributo das atitudes comportamentais como determinante para o sucesso do sistema (Brookover *et al.*, 1979). Utilizando técnicas estatísticas de regressão múltipla foram estudadas três categorias de fatores que podem afetar o êxito escolar, o autoconceito de capacidade e a autossuficiência: (i) variáveis de *input*, incluindo a composição

social do corpo discente, dos funcionários e docentes da escola: (ii) variáveis referentes à *estrutura social da escola*, como o envolvimento parental, a constituição de grupos entre os alunos, a organização das aulas, a afetação e distribuição do tempo escolar, a satisfação e motivação da equipa docente; (iii) variáveis referentes ao *clima* da escola, nomeadamente a percepção dos estudantes, dos professores e dos diretores sobre as normas e as expectativas.

Existe, assim, um setor no vasto campo de pesquisa educacional que se dedica a explorar as relações entre as características individuais dos estudantes e os resultados escolares obtidos, centrando a análise nas capacidades e interesses da população escolar. Este foco de atenção é de particular aplicabilidade no caso das escolas de ensino especializado da música, uma vez que a motivação, o talento e a aptidão musical são atributos que condicionam, desde logo, o sucesso escolar e a organização do trabalho dos alunos e dos seus professores (Hallam, 1997, 1998, 2004).

Relativamente à constituição do corpo discente, Lee *et al.* (1993: 180) observaram que a distribuição das aptidões, capacidades e talentos dos alunos condicionam e influenciam o trabalho dos professores e repercutem-se na estrutura institucional e no seu funcionamento. De particular relevância é a evidência de que a competitividade interpares contribuiu para melhorar o desempenho individual e criar um ambiente educacional ativo (Lee *et al.*, 1993: 184, citando Sorensen, 1987)<sup>15</sup>. Constata-se que as instituições educativas necessitam de núcleos de estudantes motivados e academicamente bem-sucedidos para desenvolverem um *ethos* particular, cujos efeitos de influxo se repercutem não só nos resultados escolares dos próprios alunos, mas no próprio trabalho dos professores e no clima da escola (Lee *et al.*, 1993: 183, citando Rutter *et al.*, 1979 e Barr e Dreeben, 1983).

As conclusões sobre a importância relativa dos múltiplos fatores escolares ou dos fatores familiares não são ainda definitivos e continuam no centro de interesse da investigação educativa. Sabemos hoje que a escola, juntamente com o professor, a família e o aluno são determinantes no desempenho escolar, reconhecendo-se que a escola ocupa uma posição de destaque no conjunto desses fatores.

### **2.1.2. A aprendizagem da música erudita e a criação da excelência**

No início do século XX, a investigação sobre a educação e a música centrou inicialmente a sua atenção no estudo da aptidão e capacidades musicais, com destaque para os trabalhos de Carl

---

<sup>15</sup> É de assinalar que na generalidade dos contextos de aprendizagem musical, sejam eles formais ou informais, a realização de atividades que estimulam a competitividade, como a organização de concursos de interpretação musical, é uma prática regular e muito frequente.

Seashore (Cf. 1915<sup>16</sup>, 1919<sup>17</sup>), nomeadamente, sobre o talento e a medição do talento. Estes fatores eram considerados, nessa época, como aqueles que mais afetavam o desempenho escolar de um estudante de música. No âmbito da psicologia da música, privilegiaram-se os estudos relacionados com os efeitos das propriedades físicas do som e a forma como os próprios sons eram percebidos e interpretados, não tendo sido valorizados os contextos sociais, nem os contextos de aprendizagem, nos quais as experiências musicais eram construídas (Cf. Hargreaves e North, 1997). Apesar de o paradigma analítico ter evoluído e de ter sido reconhecida a importância da conjuntura envolvente no desenvolvimento musical do indivíduo, nomeadamente a partir da obra *The social psychology of music* de Paul Farnsworth (1ª ed. 1954, 2ª ed. 1969), a pesquisa sobre educação e música manteve um certo imobilismo. Hargreaves e North (1997: 11,12) reconheceram a dificuldade dos professores de música em aplicarem na prática as sugestões provenientes dos trabalhos de investigação, atitude que não favoreceu a produção de conhecimento científico no âmbito da psicologia da música, e referiram a insistência na abordagem psicométrica, com grande ênfase na avaliação e classificação das capacidades musicais, que passou a ser declinada, consideravelmente, nas últimas décadas.

Só a partir dos anos oitenta do século XX, é que a investigação sobre a educação e a música começou a sistematizar conceitos de psicologia social e a aprofundar o conhecimento sobre motivação, atitudes, preferências, identidade, competências, expectativas de professores e das instituições (Olsson,1997). Reconheceu-se a importância do contexto escolar como um fator primordial para o desenvolvimento musical, valorizando-se o papel dos professores no desenvolvimento da motivação, do gosto pela música e na criação de preferências. Hallam (2004:168) destaca como importantes preditores para os que aspiram ter um futuro profissional como músico: a importância da autoestima e da autoeficácia; ser membro de um grupo com alto nível de desempenho performativo; e ter acesso a estratégias eficazes de aprendizagem.

Relativamente à socialização musical, o contexto familiar contribuiu para o desenvolvimento de atitudes e disposições relativamente à música, nomeadamente para o aumento da motivação intrínseca na aprendizagem musical (Burnard, 2012). Autores como Hargreaves (1986), Pitts (2005) e Sloboda *et al.* (2001) destacam a importância de efeito preditivo das experiências musicais realizadas na infância e início da adolescência e consideram que os comportamentos de participação musical estão intimamente relacionados com oportunidade e motivação.

É importante reforçar o facto de a motivação ter merecido desde sempre uma particular atenção no processo de uma trajetória musical académica e profissional de sucesso. Hoje, como ontem, ter os alunos motivados continua a ser uma das maiores preocupações dos professores de música, já que isso traduz disposição para dedicar uma grande quantidade de tempo diário à repetição e ao treino instrumental individual, condições imprescindíveis a um sucesso escolar e

---

<sup>16</sup> *The Measurement of Musical Talent*. New York: G. Schirmer.

<sup>17</sup> *The Psychology of Musical Talent*. Boston: New York: Silver, Burdett and Company.

profissional. Refira-se a propósito, o contributo da psicologia da educação sobre os aspetos do comportamento humano que são particularmente relevantes para se atingir sucesso académico e que traduzem motivação: intensidade, demonstrada pelo esforço, pelo entusiasmo e pelo nível da atividade; e direção, ou orientação motivacional, traduzida pela eleição de objetivos e pela escolha de linhas de ação (Lemos, 2005:195). A motivação, além de gerar melhor aprendizagem e desempenho, contribuiu também para aumentar a confiança em si próprio e a satisfação no trabalho, fatores imprescindíveis no exercício de uma vida profissional autónoma e produtiva (Lemos, 2005). Skinner e Belmont (1993) consideram que os alunos motivados apresentam comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho e que manifestam também afetos positivos como entusiasmo, curiosidade e interesse.

Sobre a excelência no desempenho musical, Chaffin e Lemieux (2004) enunciam que, para altos níveis de realização, a acumulação de horas de treino não é, por si só, suficiente, sendo necessário que o estudo seja realizado com qualidade e cuidadosamente planificado, permitindo sucessivamente pequenas melhorias que produzirão eficácia e os efeitos desejados. Para isso apresentam cinco requisitos principais a observar na prática efetiva do instrumento que permitirão melhorar e aprimorar o desempenho performativo: concentração, estabelecimento de metas, autoavaliação, definição de estratégias e sua utilização com flexibilidade, e uma visão do conjunto da obra, considerando simultaneamente os aspetos técnicos e interpretativos. Referem, ainda, a importância de uma forte motivação para que os requisitos atrás enunciados sejam observados.

Os alunos motivados estão naturalmente predispostos a utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, obtendo, por isso, melhores resultados performativos, observando-se que a relação entre motivação e desempenho é recíproca. É fundamental persistir perante as tarefas difíceis ou aborrecidas e gerir o esforço e o tempo de trabalho, quando se ambiciona ser um músico *expert*, pois «a motivação e o entusiasmo são indispensáveis para evoluir e melhorar e um incentivo para praticar, praticar, praticar» (Gavin, 2001:54). Daí a importância dos professores de instrumento na criação de um ambiente motivador, nomeadamente a partir da organização e da dinâmica imprimida na sala de aula. Os contextos atuam de forma indireta sobre a motivação, mobilizando certas cognições e afetos nos alunos, como expectativas de sucesso, autoeficácia e satisfação, o que, por sua vez, vai influenciar o comportamento motivado (Lemos, 2005:194). Sabe-se que um aluno motivado se predispõe a utilizar mais esforço, durante um maior período de tempo, concentrando esse esforço nas atividades relevantes necessárias à realização da tarefa. Intensidade, persistência e direção são atributos motivacionais que conduzem para a qualidade da aprendizagem e para elevar o nível de desempenho (*ibidem*).

Ora, a ênfase num intenso e prolongado esforço individual é imprescindível para a aquisição da mestria necessária para a realização de uma performance e a aquisição dessas competências e o desenvolvimento dessas capacidade «*não se desenvolvem durante a noite [sendo] possível que um músico, com a idade de vinte e um anos, tenha já despendido mais de 10.000 horas a tocar o seu instrumento, além do tempo dedicado ao currículo formal da educação musical (...)*»

(Clarke, 2002:59). São vários os autores que se referem à longa e exigente preparação dum intérprete, considerando que é a prática insistente e não o *gênio* que torna a execução perfeita (Sloboda,1984; Ericsson *et al.* 1993; Gavin, 2001; Hallam, 2004).

Por sua vez, ao efetuar-se uma análise da literatura especializada sobre a identidade musical e os preditores de uma carreira musical de sucesso, Stephanie Pitts (2009) destaca as crenças e os comportamentos e as oscilações que estes sofrem, em função dos contextos e das dinâmicas próprias que são criadas para promover o êxito. O contexto familiar e a experiência prévia de participação musical podem condicionar de maneira significativa as atitudes e a disposição para a música (Pitts, 2009; Lamont, 2011; Valenzuela, 2016), reconhecendo-se que a socialização musical precoce contribuiu para o desenvolvimento de atitudes e disposições relativamente à música, no aumento da motivação intrínseca para a aprendizagem musical (Burnard, 2012).

Além da importância da aprendizagem precoce e da necessidade de um prolongado treino diário de prática instrumental, como já referido, a valorização do professor de instrumento e do apoio familiar têm vindo a ser estudados, nomeadamente através da investigação biográfica de músicos famosos, realizada nas últimas décadas (Cf. Pitts, 2005, 2009).

Com efeito, a importância do professor de instrumento é fulcral no processo da aprendizagem e na trajetória profissional. Pitts (2005) destaca, particularmente, o contributo dos professores de instrumento, considerando-os como *mentores*, com capacidade para influenciar e desenvolver o interesse dos seus alunos (discípulos) pela música, contribuindo para potenciar o sentimento de identidade musical e para providenciar oportunidades que melhorem a aquisição de competências e o grau de autoconfiança dos jovens músicos. Relata que habitualmente o professor contagia os seus alunos com a sua grande paixão e entusiasmo pela música, sendo visto como um modelo a imitar, para aqueles que aspiram ser instrumentistas. Reconhece a importância dos contextos escolares para criar e manter um sentido de autorrealização musical, tão necessário para promover e sustentar sentimentos de autoestima musical (Pitts, 2009). Já, em estudos anteriores, Manturzevska (1990) tinha concluído que a personalidade, a competência musical e a cultura pessoal do professor de instrumento eram importantes fatores na otimização do desenvolvimento artístico e profissional dos alunos, durante a adolescência, considerando que a personalidade do aluno é afetada pela relação de *mestre-discípulo*, ao longo do tempo.

Torna-se, assim, evidente que, nas organizações dedicadas ao ensino da música, o professor de instrumento assume uma posição de protagonismo em várias dimensões, posição essa que é mediada pelo conceito de competência: «Competence is perhaps the most important feature in defining the relationships between teachers and students» (Olsson,1997:295).

Desde logo na personificação da própria autoridade institucional, naquilo que diz respeito ao cumprimento de regras, normas e valores instituídos, considerando-se a importância destes fatores como fundamentais para atingir os objetivos adequados a um ensino artístico especializado e profissionalizante (Olsson, 1997). Mas, as características de um bom professor

e da sua competência também são reconhecidas na demonstração do docente como intérprete - já que o professor de instrumento é permanentemente observado, nas aulas, como um instrumentista modelo, que o aluno aspira a imitar. Esta questão é explorada por outros autores e considerada facilitadora no processo de aprendizagem do repertório. Os benefícios da aprendizagem social cognitiva propostos por Bandura (1986) revelam-se particularmente eficazes no ensino das artes. A modelagem – exemplificação pelo professor do conceito que pretende ensinar, através da execução instrumental - é utilizada frequentemente como estratégia de ensino de instrumento, seja em aulas individuais ou de grupo, revelando-se de grande eficácia se utilizada apropriadamente (Cf. Abeles *et al.*, 1984; Olsson, 1993, 1997; Roberts, 2000). Os autores Haston (2007:26) e Olsson (1997: 296) destacam a correlação positiva que existe entre a demonstração de competência performativa do professor e as atitudes e bons resultados demonstrados pelos alunos.

Por outro lado, o bom professor é, como referido anteriormente, um facilitador na construção da autoidentidade do aluno como músico. Com efeito, os comportamentos e as crenças variam em função do contexto e das dinâmicas próprias que são criadas para promover o êxito e o sucesso (Pitts, 2005: 5). Daí a importância do professor, não só na confiança e gestão de expectativas que demonstra ter sobre o desempenho performativo do aluno, relativamente à maior ou menor probabilidade de este atingir o sucesso, contribuindo para a promoção da autoeficácia e do autoconceito de competência, mas também no que respeita à transmissão de códigos e valores deontológicos inerentes à profissão de instrumentista (Cf. Roberts, 1993; Pitts, 2005). Roberts (2000: 75) sintetiza: «To be a music student is to be a performer, the single socially required identity is that of a performer».

Pode considerar-se que a cultura organizacional de uma escola de música apresenta contornos singulares e diferenciados das instituições regulares de aprendizagem, valorizando-se os vínculos afetivos que se estabelecem com o professor de instrumento. Assente numa tradição de ensino formal que, na Europa, remonta aos finais do século XVIII, esse protagonismo do professor de música ainda hoje se mantém, tendo adquirido, naturalmente, outros contornos. Pitts (2009: 254), nas conclusões e implicações futuras apresentadas no seu artigo, *Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement*, considera que o comprometimento do professor de música na orientação e desenvolvimento musical dos seus alunos é fulcral, mas deve ser enquadrado numa rede de responsabilidade partilhada. Nessa rede destaca a importância do apoio dos pais, a necessidade de ter oportunidades culturais significativas e abrangentes e o efeito da motivação e da recetividade dos próprios alunos.

Relativamente a fatores que podem condicionar a profissão de músico, os estudos empíricos demonstram que a tradição musical na família interfere na carreira profissional (Mantursewka, 1990; Pais, 1995; Bennett 2008; Pitts, 2009,) no entanto parece que os hábitos musicais da família não serão necessariamente um pré-requisito para uma carreira profissional como



instrumentista, não obstante ser um fator considerável, conforme Manturzewska (1990) concluiu sobre o desenvolvimento de carreiras musicais, na Polónia.

O estatuto socioeconómico familiar condiciona genericamente a profissão de artista (Moulin, 1992; Verger, 1982; Pais, 1995), condição que se mantém também na profissão de instrumentista, sendo tradicionalmente oriundos da burguesia intelectual e só uma pequena parte de agricultores ou operariado (Manturzewska, 1990; Bennett, 2008)<sup>18</sup>. O local de nascimento e residência interfere com a carreira de um músico, em função da existência de maiores ou menores condições e oportunidades de desenvolvimento sociocultural, desde a existência de boas escolas a outros estímulos que possam desenvolver o interesse pela música. Os estudos têm vindo a demonstrar que os instrumentistas são predominantemente do sexo masculino e que o local de nascimento são fatores que, além da trajetória escolar, também condicionam à atividade profissional. (Rieger, 1976; Manturzewka, 1990; Fuller, 1995; Bennett, 2010).

Remetendo-nos para o universo das escolas profissionais de música, estamos perante uma realidade com características inovadoras no que à oferta e procura da aprendizagem música diz respeito. Desde logo o facto de ser uma escola com características vocacionais profissionalizantes, a partir dos 12 anos de idade, e que se apresenta como uma alternativa de ramificação curricular ao cumprimento da escolaridade. É uma instituição educativa especificamente procurada por determinada família, por determinado aluno, independentemente dos recursos financeiros familiares. Veremos mais adiante, na apresentação do trabalho empírico que foi desenvolvido, que é procurada por quem gosta de música e, por isso, a quer aprender.

Coloca-se, assim, uma questão pertinente: Será que a especificidade vocacional e profissionalizante destas instituições cria condições distintas de funcionamento e, por si só, favoráveis ao sucesso escolar e ao sucesso profissional?

---

<sup>18</sup> A história cronológica sobre a profissão de músico permite saber que desde a Idade Média os músicos exercem várias profissões, situação que se manteve ao longo dos séculos e o estatuto da profissão variava, estando associado às funções que desempenhava e ao local onde a exercia e ao próprio instrumento que tocava, refletindo maior ou menos prestígio, situação que se mantém até à atualidade. (Bennett, 2008).

## 2.2. CAPITAL CULTURAL E CONSUMO CULTURAL

Neste capítulo contrapõem-se o modelo de distinção cultural, segundo a ótica de Bourdieu, o modelo de mobilidade cultural, segundo a perspectiva de DiMaggio (1982) e seus colaboradores, e as tendências emergentes relativas ao omnivorismo cultural no domínio da sociologia do consumo (Peterson, 2005, Ariño, 2007).

### 2.2.1. Condições sociais e consumo de bens simbólicos

De acordo com a teoria da reprodução cultural de Bourdieu (1979), o consumo cultural está fortemente relacionado com as condições socioeconómicas e culturais do indivíduo e com a sua origem familiar. O autor considera que os bens culturais só estão acessíveis à classe social de elite. Para aceder a um bem cultural é necessário que o indivíduo possua recursos culturais que são transmitidos, no contexto familiar, de geração em geração.

Esses recursos culturais, também denominados de capital cultural, refletem a herança cultural e a formação educativa e traduzem-se no conhecimento da cultura e das artes, boas maneiras, erudição intelectual e “bom” gosto (Bourdieu, 1979). Este autor (1979b) identifica três estados de capital cultural – incorporado, objetivado e institucionalizado – e explica a acumulação de capital cultural através da incorporação, considerando que a maior parte das propriedades do capital cultural no seu estado fundamental se encontram ligadas ao *corpo*. Essa incorporação pressupõe um trabalho de *inculcação* e de *assimilação* que consome *tempo* de investimento pessoal. O capital cultural é «um ter transformado em ser, uma propriedade feita corpo que se converte numa parte integrante da “pessoa”, um hábito. Quem o possuiu pagou com a sua “pessoa”, com o que tem de mais pessoal: o seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (...)». (Bourdieu, 1979b:12).

No processo de criação do hábito intervêm condições económicas e sociais familiares, que pressupõem diferentes maneiras de entrar em relação com a realidade e são distintas e características de diferentes classes e frações de classe, e estão profundamente inseridas no *habitus*. Para Bourdieu (1980) o *habitus* é um “sistema de disposições duráveis”, ou seja, de inclinações a sentir, pensar, perceber e agir de certa maneira, que são interiorizadas e incorporadas pelos indivíduos, em função das condições de vida e trajetórias pessoais. Estas disposições são suscetíveis de serem transportadas do contexto familiar de experiência para outros campos, como escolar e o profissional. O *habitus* integra as aprendizagens dos modelos de conduta, dos modos de percepção e pensamento adquiridos durante a socialização, em que a socialização escolar dá um importante contributo, e supõe a interiorização das disposições. Sendo um sistema de disposições adquiridas, o *habitus* agrega a capacidade de impulsionar práxis ou ações inerentes a uma determinada cultura. Nesta perspectiva, os *habitus* são

representações interiorizadas individuais e inconscientes, refletindo a acumulação de várias experiências sociais (*ibidem*).

De acordo com a teoria da distinção de Bourdieu (1979), a origem social dos indivíduos determina diferentes dotações de capital cultural criados no *habitus* e essas diferenças são acentuadas ao longo do percurso escolar, contribuindo para perpetuar as desigualdades sociais, mantendo assim um sistema de reprodução e penalizando as classes sociais desfavorecidas. Entende-se que o capital cultural dos pais determina o clima cultural em que as crianças irão crescer e serão socializadas para gostos e preferências culturais, através das relações de participação estabelecidas com a cultura. De um ponto de vista sociológico, os hábitos de consumo da denominada cultura erudita, ou alta cultura, dependem do capital escolar familiar e das práticas realizadas na infância (Bourdieu, 1979), mas também da participação cultural e contacto com as artes que é efetuado pela socialização escolar (DiMaggio e Useem, 1980).

Para Mohr e DiMaggio (1995:168) o capital cultural pode definir-se como gosto requintado, objetos de prestígio, ou estilos validados por instituições culturais com autoridade que mantêm e difundem padrões sociais de valor, coletivamente reconhecidos e aceites. Estudos empíricos têm repetidamente confirmado que os indivíduos com qualificações escolares mais elevadas são culturalmente mais ativos do que aqueles que as não possuem, particularmente, em atividades culturais de saída e de leitura (Knulst e Kraaykamp, 1998; Peterson e Simkus, 1992, van Rees *et al.*, 1999). Considera-se que o capital cultural caracteriza os indivíduos de uma certa classe, através do gosto, preferências e comportamentos (De Graag *et. al.*, 2000).

Nesse sentido, o processo de socialização desenvolvido na família reproduz de forma natural o gosto pelo consumo daqueles produtos que simbolizam a classe social de cada um. Os pais só mostram e partilham com os filhos aquilo de que gostam e de que disfrutam com a repetição. O comportamento dos pais reproduz nos filhos não só o gosto por uma série de produtos, mas também o conhecimento para se comportarem de determinada maneira, de acordo com o contexto social para o consumo cultural (van Eijck, 1977). DiMaggio e Useem (1978) sugerem que a acumulação de experiência e prática de atividades artísticas e o consumo da alta cultura (artes plásticas, ópera, ballet e música clássica) explicam diferentes padrões de consumo cultural, estando fortemente relacionado com as características socioeconómicas e com a família de origem. Estudos empíricos recentes sobre preferências musicais e ocupação profissional desenvolvidos por Peterson e Simkus (1992) demonstraram que a preferência pela música erudita estava associada a atividades profissionais de maior prestígio.

Bourdieu (1979), relativamente ao universo dos gostos musicais franceses, considera que o *gosto legítimo* aumenta com o nível escolar e é mais frequente nas frações da classe dominante detentoras de superior capital escolar, citando como exemplos o *Cravo Bem Temperado* ou a *Arte da Fuga* de Johann Sebastian Bach; o gosto médio reúne «obras menores das artes maiores» como a *Rhapsody in Blue* de George Gerswhuin ou a *Rapsódia Húngara* de Franz Liszt, mais frequente nas classes médias que nas populares; o gosto popular representado por

obras de música classificada como ligeira, ou erudita desvalorizada pela divulgação, como a valsa do *Danúbio Azul* de Johann Strauss II, ou a árias da ópera *La Traviata* de Giuseppe Verdi.

No caso da transmissão de capital cultural em música, pressupõe-se a existência de uma dotação inicial de capital cultural musical, incorporada pela criança durante a infância, no contexto familiar, segundo um processo que consome tempo e esforço pessoal. Esse esforço continuado de assimilação conduz à criação de hábitos culturais que influenciam o modo de vida pessoal e social (Valenzuela, 2016).

Para Bourdieu (1979, 1989), a análise sociológica do consumo pode organizar-se em três dimensões: estrutural, simbólica e do gosto. A primeira caracteriza as condições e posições dos consumidores na sociedade, definindo os elementos que identificam a sua classe social e articula-se com a dotação de capital (capital cultural, capital social e capital económico) que possuiu o consumidor. A segunda - espaço simbólico - articula a posição social de classe, o estilo de vida e a especificidade dos produtos consumidos, em função de determinado padrão de gosto ou capacidade de distinção. Esta dimensão simbólica - no caso do consumo de produtos culturais como música, literatura, artes plásticas, artes cénicas e cinema - adquire uma importância fulcral, na medida em que é um elemento chave, tanto nas condições de reprodução social, como na estratégia de mobilidade e elevação social dos indivíduos (Callejo, 1995). A terceira - o espaço do gosto ou *habitus* - integra esquemas de percepção, avaliação e percepção interiorizados pelo indivíduo, a partir de experiências realizadas no seu contexto social.

Neste modelo de **reprodução cultural** de Bourdieu, a participação e o consumo cultural realizados ao longo da vida são uma consequência direta da socialização precoce e refletem as desigualdades iniciais existentes, determinando que crianças de classes sociais superiores sejam sempre culturalmente mais avançadas, bem como a situação contrária. Ou seja, as crianças provenientes de estratos sociais mais elevados estão em vantagem relativamente às oriundas de estratos sociais inferiores, pois apresentam maior nível de capital cultural, no momento em que iniciam a sua escolaridade. Ao longo da trajetória educacional o capital cultural individual acumula e essa acumulação processa-se a um ritmo mais, ou menos, rápido, em função da dotação inicial e, conseqüentemente, da classe social de origem. As crianças pertencentes a classes sociais mais baixas são afetadas negativamente, com conseqüências no percurso educativo e no sucesso escolar.

De Graf (1991) refere que os indivíduos interiorizam o gosto, que irá condicionar as opções futuras, reproduzindo a estrutura de classe. Considerando que as classes favorecidas desenvolveram o gosto por manifestações cultas, Sintas e Alvarez (2002) argumentam que uma das conseqüências a retirar da teoria de consumo de Bourdieu (1979) e de DiMaggio e Useem (1978) é que a assistência a espetáculos de artes cénicas ou musicais refletem, de forma homóloga, a organização da sociedade em classes.

No modelo de **mobilidade cultural** desenvolvido por DiMaggio (1982), com base na análise de dados do PROJETO TALENT (1960) implementado nos USA, o capital cultural é um fator que

promove as desigualdades sociais, no entanto a mobilidade ascendente pode concretizar-se, através de melhoria de condições e de oportunidades a indivíduos de classes mais baixas, e não perpetuando o favorecimento e privilégios da classe alta.

Os autores DiMaggio (1982), Ashaffenburg e Maas (1997), Kalmijn e Kraaykamp (1996), Blaskó (1999), De Graaf *et. al.* (2000) estudaram diversas hipóteses explicativas de mobilidade social, com base no pressuposto de que o capital cultural é um fator de mobilidade social e pode desempenhar um papel compensatório, ajudando as crianças de baixos estratos sociais a alcançar, na trajetória de vida, um sucesso superior ao dos seus pais. De Graaf e De Graaf e Kraaykamp (2000) provaram que os pais com baixo capital escolar, empregos sem prestígio e condições materiais desfavorecidas podem providenciar um contexto cultural envolvente para os seus filhos.

Aschaffenburg e Maas (1997) consideram que a relação entre capital cultural e percurso educativo apresenta resultados muito diferentes ao longo da escolaridade, assentando num modelo de mobilidade cultural. Neste modelo, os efeitos do capital cultural familiar e a participação cultural das crianças, antes dos 12 anos, ou a sua participação cultural, entre os 12 e 17, são independentes e tem reflexos na trajetória escolar.

No modelo de **mobilidade cultural**, a cultura é um veículo de mobilidade, em que a importância dos recursos escolares parentais vai diminuindo ao longo do percurso escolar e o capital próprio do indivíduo e a sua experiência vão assumindo cada vez mais protagonismo, contrariando, assim, a tendência fatalista da reprodução social. No entanto, os estudos empíricos relativos à participação cultural e à sua evolução apresentam diferentes resultados, em função dos países em análise e da tipologia de atividade desenvolvida, distinguindo-se a leitura e o domínio de código linguístico de outras atividades, nomeadamente as relacionadas com as Belas-Artes (De Graaf *et al*, 2000).

No contexto desta investigação e considerando a importância do capital cultural do próprio como fator de mobilidade, será pertinente referir a importância das bandas filarmónica na socialização musical, não só como um importante veículo de aprendizagem da música, num paradigma que se afasta do ensino praticado nos conservatórios e destinado a uma elite social, mas também de divulgação musical, constituindo, a maioria das vezes, a única oferta musical ao vivo, em zonas culturalmente carenciadas. O capital cultural musical construído através duma aprendizagem musical precoce, seja num contexto informal não estruturado ou estruturado, viabilizou a essas crianças um período de tempo mais longo de aquisição de conhecimentos e habilidades, do que aquelas cujas famílias não lhes proporcionaram condições de socialização instrumental musical.

Com efeito, em Portugal, as bandas filarmónicas são responsáveis por uma rede de ensino musical acessível a toda a população, independentemente do seu estrato social, cuja história remonta, pelo menos, ao primeiro quartel do séc. XIX (Castelo- Branco, 1997; Lameiro, 1997; Gomes, 2007; Milheiro, 2013). Instituições geograficamente disseminadas por todos os concelhos do país, as bandas filarmónicas, indispensáveis nas festas religiosas, foram também

um meio privilegiado de divulgação musical, proporcionando aos habitantes das zonas rurais e de localidades de pequena dimensão, com baixos recursos económicos, um fácil acesso a concertos musicais ao vivo. A ponderação do número de bandas filarmónicas pela dimensão populacional nos distritos de Portugal Continental demonstra que são os distritos do interior e do centro os que apresentam uma dinâmica mais expressiva (Castelo-Branco e Lima, 1998). O reportório interpretado é distinto, em função do contexto em que vão atuar, integrando maioritariamente marchas, rapsódias, hinos, fantasias, aberturas ou arranjos de música erudita, jazz, música ligeira ou pop-rock (Lameiro *et al.*, 2010).

Num domínio entre o erudito e o folclórico, a atividade desenvolvida pelo universo filarmónico não despertou o interesse dos estudos musicológicos, não obstante a forte presença que as bandas tiveram sempre no ensino musical e na participação cultural local, e que se mantém até aos dias de hoje. A perspetiva elitista que supostamente legitimou a hierarquização do reportório e dos músicos e desvalorizou as práticas musicais exteriores à música erudita ocidental, não reconheceu a devida importância à socialização praticada pelas bandas nem ao capital musical por elas construído. Curiosamente, só no início do século XXI e à luz da moderna etnomusicologia se começou a conhecer o verdadeiro impacto das bandas musicais no mapeamento formativo-musical e cultural do nosso país (Milheiro, 2013), para o qual este trabalho dá também um indireto, mas complementar contributo.

Com efeito, a maioria da população escolar das EPM provem das bandas filarmónicas e a elas continua a pertencer durante o seu percurso académico nos cursos profissionais e até em adulto. Enquanto formação orquestral promove a divulgação das práticas musicais dos conjuntos instrumentais polifónicos que se desenvolveram a partir do séc. XVIII, com base numa harmonia diatónica tonal (Lameiro *et. al*, 2010). É pertinente referir que estas instituições foram o principal agente de ensino e socialização musical dos valores estéticos da música erudita ocidental, para os diplomados das EPM provenientes de contextos familiares de baixas qualificações escolares.

### **2.2.2. Competência cultural e consumo de bens simbólicos**

A questão da competência cultural na apreciação de bens simbólicos é recorrentemente considerada como de extrema importância no desenvolvimento de padrões de consumo cultural, no entanto não é unânime entre os autores o seu processo de construção. Para Bourdieu e Barbel (1969) a competência artística assenta no conhecimento prévio dos códigos que funcionam como sistemas de classificação e que permitem decifrar características especificamente estilísticas da obra de arte e manipular categorias distintivas. O grau de competência artística depende não só do nível de domínio desse sistema de classificação, mas também do grau de complexidade ou refinamento desses esquemas, e mede-se pela aptidão em efetuar um maior ou menor número de divisões sucessivas no universo dessas representações e em categorizar classes mais ou menos diferenciadas.

Na visão de Bourdieu (1979), e de acordo com o seu modelo de distinção cultural, o capital cultural é produzido essencialmente pela socialização familiar, definindo o gosto pelos produtos culturais, e a competência cultural para apreciar a arte é um pré-requisito para preferir a alta cultura à cultura popular. DiMaggio (1982) e Bourdieu destacam a importância do *habitus* e partilham a ideia de que o sistema escolar tende a reforçar as estruturas sociais e a reprodução de classe, em que a capacidade de interpretação de um bem cultural elitista depende do grau de conhecimento prévio. Van Eijck (1997) considera que a experimentação de bens culturais é fator tão importante ou potencialmente mais importante do que a educação. Para este autor, os indivíduos com maior nível de educação desenvolvem competências culturais e capacidades específicas durante a sua escolarização, o que lhes permite processar a informação e assim compreender e apreciar com maior prazer o produto erudito no momento do consumo. Keesler (2003) afirma que a competência cultural, assim como o capital cultural, se reproduz geralmente no seio familiar e nos sistemas formais de educação e que as diferenças verificadas na capacidade individual de fazer distinções são subprodutos decorrentes desses contextos familiares e escolares.

Sobre a competência cultural, Taru Virtanen, no estudo *Across and Beyond the Bounds of Taste* publicado em 2007, ao abordar os padrões do gosto e a importância da realidade social envolvente na criação desses padrões - nomeadamente as questões relacionadas com a educação e o capital cultural - apresenta uma extensa revisão da literatura, referindo-se aos estudos que têm sido produzidos sobre essa temática e destacando as opiniões dos autores que reforçam a ideia de que a competência cultural é um recurso fulcral no consumo cultural, sendo construída pela educação e pela experiência. Sobre este assunto, Scitovsky (1976) destaca a importância do treino e do tempo investido no processo de apreciação dos objetos de consumo cultural.

Em suma, os investigadores reconhecem à educação formal uma importância fulcral no consumo cultural, considerando que esta intervém na formação e na acumulação de capital cultural, mas não é unânime que a acumulação de capital cultural seja fruto dos processos de aprendizagem. De facto a acumulação de capital cultural depende do maior ou menor envolvimento do indivíduo com experiências artísticas e com práticas de participação cultural. Alguns autores distinguem educação de capital cultural, considerando que há outros fatores que afetam a construção do capital cultural, além do sistema escolar, e remetem a função da educação para a capacidade de processar informação. Para Van Eijck (1997) o capital cultural é a capacidade de processar a informação no domínio cultural, independentemente da forma como foi adquirido.

As primeiras observações empíricas realizadas pela economia das artes, nas décadas de sessenta e setenta, relativamente às audiências de artes performativas, nos Estados Unidos da América, demonstram que o consumo está associado a uma elite, em termos de rendimento salarial, educação e profissão, não representando conseqüentemente a generalidade da população, e que a especificidade da forma de arte, música clássica, ópera, ballet ou teatro, não origina alterações significativas nas características dessas audiências.

Estes resultados confirmam-se de forma semelhante noutros países como a Austrália, Reino Unido e Canadá e os estudos de Throsby e Withers (1979) reiteraram que o elitismo da arte não é atributo de um só país e que os padrões de consumo das comunidades, independentemente dos sistemas educativos e das diferentes culturas, se mantêm, na generalidade. Os dados apresentados por Baumol e Bowen, em 1966, e os relatórios produzidos pela *National Endowment for the Arts - Survey of Public Participation in the Arts*, e publicados periodicamente desde 1982, confirmam o papel importante de uma educação superior ou de práticas artísticas e, numa menor extensão, mas não verificada universalmente, surgem o rendimento salarial e o status profissional elevado como determinantes na procura das artes performativas, num grande leque de contextos internacionais.

Outros estudos abrangendo diversas formas de arte, além dos já citados anteriormente, foram realizadas em países como o Reino Unido, Espanha, Holanda, Suíça, Japão, Itália, Suécia, Alemanha, Irlanda, Noruega e Dinamarca, apresentando resultados semelhantes (Seaman, 2005:8). A importância de uma educação prolongada, o rendimento salarial e o *status* profissional como preditor de consumo, assume igual destaque na análise das audiências de orquestras sinfónicas ou teatro. No entanto, não há consenso generalizado acerca dos determinantes para a procura e a oferta das artes, e outros fatores como a qualidade da performance e estilo de vida assumem particular importância na decisão para o consumo ultrapassando, muitas vezes, o estrato socioprofissional e económico e até o nível de educação (Seaman, 2005).

Uma abordagem sistémica sobre a procura e oferta de bens culturais tem contribuído para repensar as condições de acesso e redefinir as orientações estratégicas das políticas educativas - formais e não formais - e culturais das instituições públicas e privadas em muitos países do mundo, considerando-se prioritário maximizar as interações entre oferta e procura e promover a quantidade e a qualidade das experiências necessárias para incrementar a futura participação nas artes (Seaman, 2005).

Para que a arte seja uma experiência comunicativa é necessário, além do artista e do produto artístico, a percepção que o espectador tem no contacto com essa obra, dependendo essa percepção das experiências estéticas realizadas anteriormente. Nas últimas décadas, a participação cultural tem estado nas atenções dos responsáveis pela educação, pela cultura e pela economia, reconhecendo-se que, além da criação e da produção da arte, é importante atuar nos processos que afetam a receção de bens culturais ou simbólicos. As diversas teorias do desenvolvimento estético, produzidas ao longo do séc. XX, confirmam um sistema universal em que as competências estéticas estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo e com as suas experiências com a arte, sendo que o domínio cognitivo tem vindo a ser cada vez mais estudado pelos investigadores, com reflexos no ensino, aprendizagem e currículo (Chen, 1997:13).

Para incentivar a procura há que melhorar e desenvolver a capacidade de percepção estética dos jovens, dotando-os com as ferramentas críticas necessárias para codificar e decodificar os



sistemas simbólicos e assim se poder intervir na qualidade da receção individual do público (Gardner, 1992; Parsons, 1987, 1992; Chen, 1997). O conhecimento do contexto histórico e cultural duma obra musical é essencial para o reconhecimento de pormenores distintivos estilísticos dos diversos géneros musicais, contribuindo-se assim para uma mais completa apreciação e compreensão da obra, em toda a sua dimensão. A função desse conhecimento histórico e cultural permitirá reconhecer os códigos que funcionam como sistemas de classificação, permitindo a identificação de certas características e a sua integração numa determinada classe. Levinson (1991) considera que a assimilação desse conhecimento, que ele designa por conhecimento contextual, nos permite efetivamente ter acesso às obras musicais e enfatiza que o desenvolvimento de reais competências para a apreciação da obra depende da acumulação de experiências de audição.

Em suma, o desenvolvimento estético está relacionado com o crescimento progressivo da capacidade de um indivíduo em pensar sobre e em responder a objetos estéticos e esse processo é desenvolvido através da aprendizagem. A escola é por isso determinante, já que interfere na formação dos esquemas de perceção interiorizados e no condicionamento da estrutura cognitiva e forma de apreciação adquirida pelo indivíduo, pelas experiências de aprendizagem que lhe proporciona, ao longo do período de instrução.

Interessa-nos saber se a socialização musical praticada na EPM, em que a estrutura curricular determina um contacto permanente com a música erudita superior a quatro horas diárias, num período temporal de seis anos, contribuiu para o desenvolvimento de preferências de apreciação estéticas, independentemente da socialização familiar. Será que as EPM contribuem para a criação de um gosto musical unívoro erudito, ou promovem a criação de capital cultural, conducente à omnivoridade, independentemente das condições sociais familiares? E que determinantes influenciam a condição de omnivoridade?

Confirmar-se-á que o princípio da homologia, defendido por Bourdieu, está definitivamente ultrapassado e que, à semelhança do que acontece nas sociedades mais avançadas atuais, as diferenças entre *preferência estética*, consumo cultural e estilo de vida estão a perder as suas ligações aos estratos sociais?

### **2.2.3. Capital cultural e omnivoridade**

No debate sobre o omnivorismo cultural e as novas tendências sociológicas do consumo (Peterson e Kern, 1996, Ariño, 2006, 2007), a crítica sobre a teoria da distinção de Bourdieu tem estado no centro da polémica, considerando-se que a lógica da distinção não é o único veículo para os comportamentos de participação cultural. O omnivorismo apresenta-se como uma alternativa à teoria do gosto que é baseada no snobismo como fator de distinção e exclusão, assumindo, em contraponto, que a detenção de capital cultural, nos diversos grupos sociais das sociedades contemporâneas, permite aos indivíduos apreciarem, simultaneamente, a alta cultura

e a cultura popular. Caracteriza-se por uma mistura de géneros e práticas, criando um leque amplo de preferências e um particular apreço em misturar formas distintas, na hora de consumir.

Os defensores do omnivorismo<sup>19</sup> cultural explicam que os gostos legítimos das novas classes incluem nas suas preferências, indiscriminadamente, as artes de maior conteúdo simbólico e mais refinadas e atividades próprias de subculturas populares (Rodríguez e Heikkilä, 2011). A distinção entre alta cultura e cultura popular deixou de ser um fator explicativo para justificar o consumo, tendo surgido o que se poderá denominar de um novo sistema de (des)classificação na arte (DiMaggio, 1987). As práticas de consumo assumem doravante uma distribuição eclética, conforme foi demonstrado pela ampla investigação comparada entre os Estados Unidos e França, desenvolvida por Lamont (1992), e também pelo estudo de Richard Peterson e Albert Simkus, publicado em 1992.

A evolução da definição operativa de omnivoridade é apresentada sinteticamente por Ariño (2007), desde as últimas décadas do séc. XX, referindo-se a uma primeira formulação ensaiada por Peterson e Kern (1996) através da medição do número de formas e géneros de média cultura ou baixa cultura apreciados pela classe alta; passando, por outros autores que privilegiam a “familiaridade” com diversas formas culturais e a disposição para a variedade cultural, bem como o conhecimento informado dos seus cânones que permitirá ao indivíduo poder conversar sobre o assunto (Erikson, 1992); ou a existência do gosto não restritivo e inclusivo, revelando a existência um capital multicultural (Bryson, 1996); ou Chan e Golsthorpe (2005, 2007) que, em função de sucessivos trabalhos de investigação, definiram uma classificação mais sistemática de omnivoridade, alargada ao consumo de música, artes plásticas, visuais, e assistência ao teatro, dança, cinema.

Aqueles autores concluíram que, nas classes altas, não há atualmente tendência frequente de consumo da alta cultura, no entanto quando existe não é coincidente com outros géneros mais populares. Identificaram um outro segmento caracterizado pela univoridade de gostos limitada à cultura popular e, ainda, aqueles que apresentam níveis elevados de consumo, com preferências simultâneas por diversificados géneros de cultura erudita e popular.

Van Eijck (1999) considera que o gosto omnívoro tem na classe média ascendente os seus principais representantes, integrando jovens procedentes de uma ampla classe social, que, num processo de mobilidade social ascendente desenvolvem um gosto culto, mantendo preferências pelo repertório popular em que foram socializados. Em simultâneo, esta mobilidade educativa influencia, por seu turno, os detentores de maior capital cultural a assimilarem outros gostos e a desenvolverem consumos culturais mais heterogéneos. Relativamente a padrões de gosto musical desenvolvido numa amostra de grandes dimensões da população alemã. Van Eijck, (2001) considerou uma estrutura integrando três “discursos” distintos - erudito, popular e

---

<sup>19</sup>*Omnivorus*, termo latino que está na origem etimológica da palavra omnívoro, tem, na biologia, o significado daquele que devora qualquer alimento de qualquer essência ou natureza, seja vegetal ou animal, e tem na língua inglesa o significado de alguém que tem a capacidade mental e intelectual de compreender e assimilar quase tudo

tradicional –, como base para definir a omnivoridade da classe alta e da classe média. Concluiu que o grupo classificado como omnívoro apresentava características semelhantes aos definidos como “nova classe média”, noutros estudos representando uma população jovem exibindo um amplo repertório cultural.

Num enquadramento explicativo das mudanças dos padrões de gosto em articulação com a estrutura social, Arino (2007) referindo os estudos de Peterson e dos seus colaboradores, apresenta, entre outras, a democraticidade da educação básica e universal, a proliferação dos meios de comunicação de massas, o incremento dos níveis de vida e a mobilidade horizontal e vertical.

Por sua vez, Lahire (2004, 2008) sugere que tanto as preferências como os comportamentos de consumo são individuais, podendo expressar padrões diferentes do grupo social de referência, facto que as estatísticas têm vindo a confirmar com mais frequência. Como fatores explicativos para a variação dos padrões de gosto em função da origem de classe, destaca a exposição a influências socializadoras da educação, profissão e dos amigos. Segundo este autor (2008) o gosto varia ao largo do tempo e em diferentes fases da vida do indivíduo.

Peterson (2005) enuncia as categorias da sua teorização sobre o omnivorismo, em torno de dois eixos - a distinção entre alta cultura e cultura popular e a amplitude ou extensão dos gostos – da seguinte forma: os unívocos da alta cultura, elitistas e com preferências distintivas em função das tradicionais manifestações da cultura erudita, associados às classes alta e média alta; os unívocos da cultura popular, cujo leque de preferências é reduzido, são passivos na forma de consumir e socialmente são classificados como possuidores de “mau gosto”; os omnívoros da alta cultura, oriundos da classe média e alta, que possuem uma extensão de gostos ampla, variando entre os géneros eruditos e preferências por elementos da cultura popular, sendo consumidores ativos; os omnívoros da cultura popular, constituindo uma nova categoria de consumidores, com um leque de gostos alargado, mas com preferência maioritária por géneros da cultura popular e opções diminutas pela alta cultura.

O debate sobre a omnivoridade, na literatura especializada, tem apontado algumas debilidades às metodologias utilizadas na abordagem à problemática, por estas não centrarem a análise nos estilos de vida ou nos comportamentos dos consumidores, mas nas preferências sobre géneros musicais (López e García, 2002). A partir de Van Rees *et al.*, nos Países Baixos, e de López e García, em Espanha, têm sido utilizados outros indicadores para recolher dados sobre os comportamentos culturais, como a assistência a museus, exposições de arte, monumentos e espaços de interesse arquitetónico, etc..

A tipologia de classificação utilizada por López e García (2002: 102-103) designa os consumidores espanhóis por esporádicos, populares, snobs e omnívoros, descrevendo-os da seguinte forma: os esporádicos apresentam um padrão de consumo cultural fortuito, quase raro, com probabilidade reduzida de participar em qualquer evento, mesmo dos mais populares, como leitura de jornais diários locais, revistas, festas populares, concertos de música tradicional,

ligeira, pop, folk, zarzuela, etc., pertencendo às classes sociais mais desfavorecidas, com níveis baixos de escolaridade, primários ou de escolaridade obrigatória e rendimento familiar reduzido, sendo predominantemente operários manuais, desempregados ou reformados.

Os populares apresentam um estilo de vida associado a um gosto popular, com hábitos de leitura da imprensa regional ou local, revistas e livros populares, consumo de artes associadas a festivais de teatro e música, monumentos artísticos e feiras de artesanato, assistem a espetáculos de teatro e a concertos de música pop, flamenco, folk e jazz, integrando a classe média, com bacharelato ou licenciatura, salários médios entre 1200,00€ e 1800,00€ mensais e com melhores empregos (profissões não manuais, pequenos empresários).

Os snobs apresentam um padrão de consumo “culto”, leem revistas de opinião, visitam, com regularidade, museus, galerias de arte e feiras de livros, assistem a artes cénicas e musicais de cariz erudito, como ópera, música clássica e bailado, e apresentam nível de escolaridade elevada; os omnívoros revelam intensos padrões de consumo, lendo todo o género de publicações, desde livros a revistas e jornais diários, consomem todo o tipo de artes e assistem a espetáculos de diferentes géneros, tanto popular como erudito. O consumo omnívoro é atributo das classes sociais altas, com cursos superiores de licenciatura e rendimento salarial elevado e, com predominância masculina, nos resultados de López e García (2002a, 2000) e Van Rees *et al.* (1999).

As variáveis que condicionam a omnivoridade, segundo investigações recentes, são a idade, o género, o lugar geográfico e o nível educacional (Rodríguez, Heikkilä, 2011). Van Eijck (1997) considerou que a classe social familiar é o maior determinante no consumo cultural dos filhos. Relativamente à condição de género, DiMaggio (1982) estudou as diferenças de consumo de homens e de mulheres, em função de modelos de reprodução social e de mobilidade, por sua vez, López e García (2002a) chegaram à conclusão de que em níveis de escolaridade elevado não se observam diferenças de consumo em função do género. Resultados do eurobarómetro referentes à participação cultural nos 27 países União Europeia confirmam que, à exceção da leitura, não há diferenças significativas nos comportamentos de consumo entre homens e mulheres (EUROSTAT, 2007). Coulangeon e Lemel (2007) afirmam que são os indivíduos de sexo feminino, com escolaridade mais elevada, mais jovens e que residem em grandes cidades, os que apresentam maior tendência de consumo com características omnívoras.

Peterson (2005) apresenta o omnivorismo como um fenómeno do séc. XXI, de uma sociedade que se pretende cosmopolita, em que a acessibilidade à cultura se transformou radicalmente, através de meios cibernéticos nunca antes imaginados, próprio de comunidades mais tolerantes e mais abertas, organizadas em rede, detentora de recursos escolares mais elevados e pertencentes a estratos sociais superiores. Para Coulangeon e Lemel (2007) o omnivorismo cultural é também sinónimo de uma maior tolerância política e preocupação com questões éticas e morais.

O omnivorismo tem despertado grande interesse na comunidade científica, no âmbito da sociologia e estudos culturais, nos países com grande desenvolvimento económico e sistemas políticos de democracia liberal e economia de mercado, destacando-se os estudos desenvolvidos na Austrália, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Israel, Reino Unido e Suécia (Cf. Rodriguez e Heikkilä, 2011: 592).

Sobre o debate que tem sido produzido sobre a omnivoridade, destaca-se o facto das desigualdades socioeconómicas continuarem a ter uma importante influência no consumo cultural, indiciando que permanecem todavia vigentes as hierarquias culturais. O gosto omnívoro difunde-se na sociedade contemporânea, continuando a ser, no entanto, particularmente estimulado nas elites sociais.

Considerando a importância do capital cultural como recurso simbólico que influenciará a eleição de um produto para consumo, e aspetos do comportamento humano que a economia da cultura considera determinantes para essa eleição, acrescentamos de seguida, complementarmente, uma sintética abordagem dessa relação.

As linhas de investigação, no âmbito da economia, que se dedicam a observar e a estudar o fenómeno da procura de bens, consideram, em primeira análise, que os bens culturais e artísticos não são diferentes dos outros e que a opção pelo consumo de determinado bem, em detrimento de outro, dependerá da utilidade que, como consumidores, atribuímos a esse mesmo bem, de forma a satisfazermos as nossas preferências, de acordo com os recursos económicos que possuímos (Ibáñez, 2003:27). Considera-se que o efeito do consumo passado será benéfico na apreciação presente, através do fator produtivo denominado capital de consumo cultural acumulado. Reconhece-se também que as preferências pela arte assentam em fatores endógenos de grande importância no momento da procura e, por isso, os princípios metodológicos utilizados pela economia da cultura têm vindo a aprofundar o estudo sobre a formação de preferências.

Dentre os modelos teóricos de aproximação da economia ao comportamento humano que destacam a importância do capital cultural e da acumulação da experiência anterior como um determinante para distinguir um bem para consumo, podemos referir a **adição racional** de Stigler e Becker (1977) e a **aprendizagem pelo consumo** de Lèvy-Garboua et Montmarquet (2002).

No modelo de adição racional, explica-se o efeito do consumo passado como um fator positivo que afeta o comportamento posterior do consumidor, pelo meio da acumulação de experiências que se transformam em capital de consumo, o que irá determinar a vontade de satisfazer as necessidades culturais que, entretanto, foram criadas. Para Becker o hábito exprime-se através duma modificação endógena de eficácia pessoal para produzir satisfação, em função do capital humano resultante das escolhas do passado. Na aprendizagem pelo consumo, considera-se que os bens culturais apresentam características de bens de experiência e que necessitamos de os consumir para saber se gostamos deles ou não. O modelo de aprendizagem utiliza a função de

acumulação, com a hipótese de incluir as experiências negativas, pelo que prevê a possibilidade de desacumulação de capital.

No modelo de comportamento que apresenta para descrever os hábitos de consumo, Abbé-Decarroux (1995) demonstra que os processos de formação de preferências desempenham um importante papel na procura dos bens simbólicos. As preferências endógenas descrevem um processo segundo o qual as predileções de um indivíduo na época  $t$  dependem das escolhas de consumo de períodos precedentes, podendo diminuir o desejo de procura ou, pelo contrário, reforçá-lo. Nesse sentido, um reforço endógeno de preferências traduzir-se-á na criação dum hábito de consumo, com reflexos diretos na procura de bens artísticos.

Baseando-se nas duas categorias de satisfação de Scitovsky (1976), Abbé-Decarroux considera dois tipos de motivações. A primeira agrupa as satisfações que decorrem de saciar ou satisfazer uma necessidade, enquanto a segunda identifica as satisfações que emanam da realização dum desejo. A estas últimas dá-se o nome de estímulo ou prazer. Para que uma manifestação artística seja considerada agradável, deve combinar a “novidade” (inovação) e a “redundância”, conceitos já abordados por Bourdieu e Barbel (1969) a propósito da observação de obras de artes em museus. A psicologia, nomeadamente Csikszentmihalyi, e a teoria de “Flow” têm demonstrado que a novidade e as situações inesperadas atraem a atenção e são, por consequência, estimulantes; no entanto, para que os estímulos sejam agradáveis é necessário que o grau de novidade seja equilibrado e que a quantidade de novas informações transmitidas seja intermédia. Isto significa que um grau de novidade muito forte corre o risco de tornar a fonte de estimulação ameaçadora e causar desagrado. A sensação mais agradável é experimentada quando o nível de novidade não é demasiado elevado nem muito reduzido (Bourdieu & Barbel, 1969).

Por sua vez, Throsby (2003) considera que os bens culturais estão relacionados com a criatividade humana, contendo significados simbólicos, podendo ser identificados por possuírem algo de propriedade intelectual e o próprio significado etimológico da palavra cultura remete-nos para a influência do *campus* e do *habitus* de Bourdieu, confirmando-se que o consumo das artes depende de uma série de fatores de âmbito antropológico e sociológico - com destaque para o contexto sociocultural e para as estruturas institucionais em que o indivíduo se insere – passíveis de afetar as motivações pessoais do consumidor.

Stigler e Becker (1977) na explicação dos comportamentos de consumo cultural consideram que o prazer particular que advém da participação nas artes depende não apenas do rendimento salarial, preços e gostos, mas também da experiência artística prévia, conhecimento sobre as artes, educação e contexto familiar, que é tradicionalmente associado ao *gosto*.

Tanto a economia da cultura como a sociologia do consumo partilham do pressuposto teórico de que quanto mais bem informado e conhecedor das artes e cultura for um indivíduo, mais provável será que participe e consuma. Será essa informação e conhecimento, ou seja a dotação de

capital cultural e o domínio dos códigos simbólicos, que permitirá ao consumidor obter maior nível de satisfação e fruição no momento da apreciação.

## **2.3. BASES, ESTRUTURAS E CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL**

### **2.3.1. Fundamentos ideológicos e implementação das escolas profissionais**

A necessidade do ensino e formação de profissionais em Portugal, ao nível de quadros intermédios, surgiu, de forma acentuada, na sequência das tendências macroeconómicas de evolução das economias nacionais e internacionais e da globalização do mercado de trabalho, à qual não são alheias as ascendências de modelos educativos estandardizados protagonizados por organizações como a OCDE e a UNESCO, entre outras (Antunes, 2004, 2005). Nesse sentido, o governo da república interpretou essa necessidade e dedicou uma particular atenção a essa problemática, desenhando projetos educativos mais realistas e percursos formativos adequados a uma maior empregabilidade e privilegiando como estratégia a criação de escolas profissionais. Em simultâneo, pretendia-se também diminuir os índices de abandono escolar e aumentar o nível das qualificações escolares dos portugueses, nitidamente menores quando comparadas com a realidade internacional dos países mais desenvolvidos<sup>20</sup>.

Os cursos profissionais foram relançados no sistema educativo português por iniciativa do Ministro da Educação, Roberto Carneiro, e iniciaram a sua atividade em 1989, tendo sido desenhados e impulsionados pelo GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional)<sup>21</sup>, com liderança de Joaquim de Azevedo<sup>22</sup>. Convém notar que a criação destes cursos decorreu do novo ordenamento jurídico definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que consagrou duas vias no ensino secundário, com finalidades diferenciadas: os cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos, e os profissionais, predominantemente orientados para a vida ativa.

Essas instituições surgiram, assim, num contexto mais abrangente e em conformidade com as políticas e os desafios de desenvolvimento económico e social definidos pela União Europeia para os seus estados membros mas, também, em função das necessidades de qualificação dos recursos humanos do país. Através da ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social, contando com a colaboração de outros ministérios<sup>23</sup> e com a negociação e o contributo de outras entidades públicas e também privadas, foi criado o quadro legal para a operacionalização e relançamento do ensino profissional, através do Decreto-Lei 26/89 de 21 de

---

<sup>20</sup> Em 1986, as taxas de escolarização aos 13, 14, 15 e 16 anos de idade eram, respetivamente, de 84%, 67%, 57% e 42%. (Rodrigues, 2010: 45)

<sup>21</sup> Organismo do Ministério da Educação criado pelo Decreto-lei nº 397/88 de 9 de Novembro, equiparada a Direção-Geral.

<sup>22</sup> A que se seguiu Francisco Jacinto e Joaquim Matias Alves. O GETAP foi extinto em 1992, pela nova Lei Orgânica do Ministério da Educação.

<sup>23</sup> Joaquim de Azevedo refere, na obra citada, que 1988 foi o ano da construção do modelo tendo sido estabelecidas negociações prolongadas e complexas entre os vários interlocutores, e ouvidos também os Ministérios da Agricultura, da Indústria e do Comércio e Turismo. Refere que de 1989 a 1994 mais de trezentas instituições da sociedade civil tiveram uma palavra a dizer na qualificação de técnicos intermédios (1994, 90-91).



Janeiro. A equiparação aos níveis de certificação das escolas profissionais congéneres europeias foi documentado pelo Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março e o enquadramento do ensino artístico neste subsistema educativo foi definido pelo Decreto-Lei 344/90 de 2 de Novembro. O financiamento deste projeto esteve a cargo do Estado Português e do Programa Comunitário para o Desenvolvimento do Ensino em Portugal (PRODEP)<sup>24</sup>.

O processo de criação das escolas profissionais assentou numa metodologia que valorizou de forma marcante o diálogo com os interlocutores locais (empresários, autarcas, associações culturais, associações de solidariedade social, associações empresarias) e as iniciativas provenientes da sociedade civil. Decorreu durante o ano de 1988 e foi levado a cabo pelo GETAP, que definiu o modelo, as orientações principais e disponibilizou meios técnicos e financeiros para apoiar as instituições locais (Azevedo: 1994).

É importante realçar o facto de as escolas profissionais representarem uma inovação na forma como a educação escolar era proporcionada em Portugal e de se terem demarcado das formações, até então, existentes (Alves, 1996). Com efeito estas instituições surgem com um campo de atuação político diferenciado das outras instituições de ensino, que lhes é dado precisamente pelo seu grau de autonomia financeira, administrativa e pedagógica, criando-se assim condições privilegiadas para atingir determinados objetivos. Veja-se, desde logo, que a criação de uma escola profissional consistia numa iniciativa autónoma de instituições locais. Joaquim de Azevedo refere a este propósito:

Abrir uma escola profissional pressupõe quase sempre a existência duma rede de contactos, de solidariedades, de investimentos e sonhos, tantas vezes adormecidos, mas bem enraizados num território. Associações empresariais, autarquias, fundações, misericórdias, empresas, associações sindicais e culturais, tipos muito diversos de agentes sociais reuniram-se, analisaram as situações sociais e educativas dos seus territórios, construíram prioridades de formação e desenharam projetos. Sonharam com jovens qualificados profissionalmente como obra das suas próprias mãos, como frutos de árvores plantadas e regadas por si próprios (1994: 92).

Joaquim de Azevedo<sup>25</sup> na sua obra *Avenidas da Liberdade – Reflexões sobre Políticas Educativas*, referindo-se ao nascimento das escolas profissionais escreve:

Quando, em Novembro de 1987, o ministro Roberto Carneiro me convidou para lançar as “escolas profissionais” e criar, no Ministério da Educação, uma estrutura “leve” para tal fim (tipo Gabinete e não Direção-Geral) e para a redefinição do ensino

---

<sup>24</sup> Ao qual se seguiu, a partir de Janeiro de 2008 e até à atualidade, o Programa Operacional Potencial Humano (POPH).

<sup>25</sup> Professor catedrático da Universidade Católica Portuguesa. Ao longo do seu percurso profissional desempenhou funções como técnico de planeamento regional da educação, foi diretor-geral do Ministério da Educação, diretor do GETAP (gabinete do ensino técnico, artístico e profissional) e Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário. É autor de inúmeras publicações no âmbito das Ciências de Educação e reconhecido, informalmente, como o “pai” das Escolas Profissionais.

técnico e artístico, estava longe de imaginar que esse seria o início de uma experiência inolvidável e de uma dinâmica social muito rica (1994:90).

Vinte anos passados sobre esta reflexão, pretende-se, neste subcapítulo, analisar a importância de uma decisão que permitiu a aprovação de cursos profissionais num domínio – o da música – nunca antes explorado no sistema de ensino em Portugal. Através de um conjunto de processos, que envolveu agentes políticos, atores locais e instituições da sociedade civil e mobilizou avultados recursos financeiros europeus, assistiu-se ao desenhar de uma outra política de educação para a aprendizagem da música no nosso país. Desenvolveram-se, através de modalidades alternativas às do ensino regular, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, dando uma resposta adequada à evolução das políticas europeias e aos novos desafios estratégicos que se colocavam a Portugal (Fonseca, 1991).

Estamos perante um exemplo de intervenção política que exigiu escolhas claras e capacidade de decisão na definição e concretização de linhas de ação para encontrar soluções para o desenvolvimento regional, a qualificação escolar e a promoção do sucesso educativo dos jovens portugueses. Rodrigues (2010: 16, citando Sarmiento, 2000:535) refere a importância das instituições, dos atores e dos agentes envolvidos nesses processos de aproximação da distância do patamar da decisão à implementação de medidas concretas, e destaca a capacidade de resiliência e o empenho dos atores na eficácia das políticas educativas. Valoriza os «complexos processos através dos quais as políticas se transformam em práticas pela mediação das interpretações (...) que delas são feitas e dos dispositivos de resposta – muitas vezes de resistência – que são postos em campo» (*ibidem*).

Decorrente desta aposta, o novo modelo matricial enquadrava objetivos que corresponsabilizavam as organizações da sociedade civil na constituição desse subsistema de ensino e, por isso, previam a adequação da oferta de formação ao contexto envolvente, dando resposta às prioridades locais e sub-regionais de desenvolvimento. Os projetos para a criação de escolas profissionais foram submetidos a um concurso público e existiu uma seleção baseada no mérito das candidaturas (Azevedo, 1994:97). Assistiu-se, por isso, a uma territorialização das iniciativas de formação que assentou no reforço de articulações entre atores e parceiros locais, tendo em vista a eleição de estratégias locais e sub-regionais de educação e formação.

### **2.3.2. O sistema das escolas profissionais de música**

O regime de criação das escolas profissionais assentou num contrato-programa que era assinado com o Estado, mediante a celebração de protocolos que asseguravam a colaboração entre as várias entidades promotoras. Os contratos-programa e os protocolos definiam as responsabilidades das entidades intervenientes no que diz respeito a áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão (Decreto-Lei nº 26/89, artigo 4).

Relativamente à estruturação orgânica, competia à(s) entidade(s) promotora(s) a apresentação da proposta da criação de escolas profissionais. A autorização para o funcionamento dos cursos era da competência dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social, ou de outros ministérios que tutelassem os respetivos setores de atividade, a quem competia instituir uma portaria conjunta para a sua criação (Decreto-Lei nº 26/89, artigo 6). Ao Estado competia o papel de regulador, no entanto o elevado grau de autonomia concedido às escolas e a forma como essa função foi exercida revelou uma nova atitude de relacionamento da administração pública com as instituições.

Azevedo (1994: 97) destacou como inovador o sistema de apoio permanente às escolas pelos técnicos do GETAP - levantamento de dados, deteção de pequenos problemas, avaliações internas - e a instituição duma cultura de exigência baseada em critérios de qualidade – o que viabilizou condições potenciadoras de sucesso. Considerou que foi a proximidade do estado com a sociedade - traduzida na disponibilização de meios financeiros e de apoio técnico especializado - a razão de muitos desses projetos terem sobrevivido e vingado, mas também o grau de confiança e de liberdade que foi garantido aos atores locais, sem o controlo centralista e abafador da parte do Estado, na gestão e desenvolvimento desses mesmos projetos. Refere Azevedo:

Aprendemos muito com o nosso envolvimento neste projeto político e socioeconómico. Eu, pela minha parte, aprendi imenso. Sobretudo tive a soberba oportunidade de conhecer e de aprender a reconhecer protagonistas insuspeitados, de norte a sul do país, detentores de vontades quase indomáveis e de uma iniciativa quase inesgotável, carregados de sonhos de bem-fazer. Ouvi da sua boca e vi nos seus olhos a alegria de construir, apesar de tantas adversidades que houve e vai havendo, uma melhor sociedade no seu local (*ibidem*: 98).

Os destinatários das escolas profissionais eram, à partida, os jovens que, tendo concluído o 3º ciclo do ensino básico (9º ano de escolaridade), procuravam um percurso alternativo, orientando a sua inserção para o mercado de trabalho; e ainda os trabalhadores, que pretendiam melhorar a qualificação escolar ou profissional, em regime pós-laboral. Estava também prevista a possibilidade de as EP se destinarem aos jovens que, tendo concluído o 2º ciclo do ensino básico (6º ano de escolaridade) ou abandonado o 3º ciclo sem o concluir, deveriam completar a escolaridade obrigatória (Decreto-Lei no 26/89, art.º 7). Foi, precisamente, a existência deste articulado na legislação que viabilizou a abertura de cursos profissionais básicos de instrumentista destinados a jovens que tivessem concluído o 2º ciclo, ou seja, com 12 anos de idade, que nos merece uma reflexão particular.

Efetivamente o espírito da lei, com a inclusão desta prerrogativa, tinha como principais objetivos dar uma resposta alternativa e positiva ao abandono e insucesso escolar, traduzido em reprovações, seja no 2º ciclo do ensino básico ou ensino secundário, e aumentar os índices de qualificação escolar e profissionalizante da população portuguesa.

As escolas profissionais de música aproveitaram a especificidade da possibilidade de admissão no subsistema com o 2º ciclo para reforçar o seu projeto formativo, uma vez que o exercício da profissão de instrumentista obriga a uma aprendizagem tão precoce quanto possível. Tornou-se legalmente possível que os jovens com o 2º ciclo do ensino básico (ou seja com 12 anos de idade) se pudessem candidatar a um ensino vocacional artístico, em modalidades especiais (ensino profissional), desde que o quisessem e revelassem aptidão para tal.

Nesse sentido, as escolas profissionais de música assumiram como condição fulcral, para atingirem os seus objetivos, recrutar alunos dessa faixa etária, simultaneamente motivados para a aprendizagem da música e detentores de elevada capacidade de persistência e resiliência - atributos reconhecidos como determinantes para a obtenção de bons resultados, num curso de prática instrumental (Ericsson *et al.*, 1993, Hallam, 2004, Sloboda *et al.*, 1996). A composição do corpo discente, relativamente à detenção de aptidões e capacidades, é igualmente reconhecida como um fator de sucesso, pelo movimento da *Escola Eficaz* (Cf. Lee *et al*, 1993: 183). Observa-se que a admissão nas escolas profissionais de música incluiu, por decisão dos seus diretores, a análise do registo biográfico escolar do candidato, a realização de provas de acesso e de uma entrevista com a presença do encarregado de educação, se o aluno é menor, aferindo não só a aptidão musical dos candidatos, mas também a sua motivação e perfil para a frequência do curso<sup>26</sup>.

Daí que o desejo e a vontade de aprender música estejam presentes na grande maioria dos candidatos como a mais importante razão para uma opção vocacional tão precoce<sup>27</sup>, dados que serão confirmados no desenvolvimento do trabalho empírico deste estudo. Quando questionados, nessas entrevistas, sobre os motivos que determinaram a sua opção vocacional e académica por uma EPM respondem, na maioria dos casos, «*porque gosto de música*», como veremos no capítulo terceiro.

Além de uma base de recrutamento que foge ao paradigma de que «os alunos das escolas profissionais são, obviamente, os que mais reprovam», apesar de preconceituosamente construído (Azevedo, 1994:99), a opção de prosseguimento de estudos, no ensino superior é uma outra importante distinção das escolas profissionais de música, no universo do ensino profissional. É evidente que os diplomados das escolas profissionais de música não poderiam nunca entrar para a vida ativa, no domínio instrumental da música erudita, no final de um curso do ensino secundário. Um percurso formativo de seis anos (três no curso básico e três ao nível do ensino secundário) não seria nunca suficiente para formar instrumentistas de orquestra,

---

<sup>26</sup> Entre a entidade proprietária da escola profissional e o encarregado de educação ou o aluno quando maior de idade, é assinado um contrato de formação que determina os direitos e deveres de ambas as partes. O aluno tem o direito de receber financiamento para a frequência do seu curso profissional, pelo período de três anos – que é o da duração do curso -, e tem o dever de ter aproveitamento. Se o aluno não tiver aproveitamento está prevista a rescisão do contrato de formação o que significa que deixará de ser financiado na frequência da sua escolaridade.

<sup>27</sup> O Curso Básico de Instrumento inicia-se no 7º ano de escolaridade, por volta dos 12 anos de idade. No final deste curso, o aluno pode continuar no ensino profissional de música, durante o nível secundário, ou optar por outro curso.

sendo obrigatoriamente necessário continuar a formação a nível superior. Este facto foi devidamente atendido pelos decisores políticos e, por isso, previsto no documento enquadrador do ensino profissional. Não só ao nível das suas atribuições, cuja finalidade previa «preparar o jovem com vista (...) ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional» (Decreto-lei n.º26/89, artigo 3.º), mas também regulando o prosseguimento de estudos, já que «aos diplomados com equivalência ao 12º ano é garantido o acesso ao ensino superior (,,,)» (*ibidem*, artigo 13.º)

Da negociação entre os atores locais, proponentes das escolas profissionais de música, e a administração central ficaram, assim, juridicamente contempladas estas duas condições que vieram a determinar a liderança das escolas profissionais de música no subsistema de um ensino artístico especializado. Terá sido, por isso, um profícuo diálogo esse em que as propostas dos atores locais foram levadas em consideração, estudadas e melhoradas. Borges Coelho<sup>28</sup>, em entrevista realizada por Helena Vieira (2006: 200), no âmbito da realização da sua dissertação de doutoramento<sup>29</sup> retrata com perspicácia essa situação e os equívocos associados à criação das escolas profissionais:

É preciso ver-se que as escolas profissionais apareceram quando foram extintas as orquestras das antigas Emissora, e foi criada a Orquestra Sinfónica Portuguesa, e foi criada, aqui no Porto, a Régie Cooperativa Sinfonia ... de modo que, quando aparece no GETAP a proposta de criar uma escola profissional [de música], de três anos, para preparar para a vida ativa, eu disse: está tudo maluco! Então são estes meninos que fazem aqui três aninhos de formação ... e vão concorrer a quê? Ali à Régie? Não pode ser! É impossível! Entretanto, se se mantivesse isso (escolas profissionais com três anos) o êxito delas seria completamente nulo! A menos que já houvesse uma boa formação anterior ... (...). De modo que o diretor do GETAP na altura entendeu isso e permitiu (juntamente com o Ministro – ainda não sei como é que conseguiram dar a volta a isto!) criar um nível anterior. (...) E com esses seis anos e, com a formação ... e beneficiando de uma conjuntura que é necessário não por de lado (que é a invasão do Ocidente por músicos de Leste) ... eu então, aí, passei a dizer esta coisa: “Bem ... Pois! Não vão preparar para a vida ativa! É impossível! Mas vão preparar como nenhuma outras escolas em Portugal para o acesso ao ensino superior”.

Parece que os normativos legislativos que consagraram a autonomia dos atores locais e lhes atribuíram poder para criarem uma escola profissional conceberem novos cursos para funcionamento, em diálogo com o GETAP, determinaram condições ímpares de mudança nas

---

<sup>28</sup> Figura incontornável da cultura musical portuguesa, com uma longa atividade como professor (desde 1968) e como maestro, com destaque para a sua atividade artística no Coral de Letras da Universidade do Porto (desde 1966 que é seu diretor artístico), e para os cargos diretivos que exerceu no Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, em Braga, Escola Superior de Música do Porto (ESMAE), bem como no Conselho de Administração da Fundação Casa da Música, no Porto. Foi por diversas vezes convidado pelo Governo Português a participar na criação de legislação reguladora do ensino da música. No momento do surgimento das escolas profissionais de música exercia funções como especialista no GETAP, tendo configurado os planos curriculares dos cursos de música, em discussão com os promotores, e apoiado e orientado as EPM, na área pedagógica específica da música, através de periódicas e regulares visitas de trabalho a essas instituições. Tem desenvolvido também uma intensa atividade como militante político do PCP. (Vieira, 2006, anexo 2, 19-33).

<sup>29</sup> *O ensino da música em Portugal no início do século XXI. Estudo sobre as políticas de ramificação curricular*. Tese de doutoramento apresentada em 2006, no Centro de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, em Braga. Inclui, como metodologia de investigação, a realização de doze entrevistas semiestruturadas a especialistas nacionais, ou residentes em Portugal, na área do ensino da música.

políticas educativas para a música. Fausto Neves<sup>30</sup> destaca esse facto, referindo-se também aos recursos humanos, financeiros, físicos e materiais, igualmente numa entrevista dada a Vieira (2006: 227):

Duas razões para explicar o sucesso das escolas profissionais [de música]. Primeiro, o grande investimento que foi feito, obviamente! Portanto, professores bem pagos, materiais, escolas bem fornecidas e equipadas. Segunda razão, não mais fraca que a primeira: a possibilidade de um corte radical com todos os currículos [existentes]. As Escolas profissionais puderam fazer os currículos que quiseram e os programas que quiseram. Sim senhor, tiveram que os justificar, e depois foram aprovados ... mas puderam propor. O que quer dizer que foi uma grande revolução (...).

Em suma, observaram-se, efetivamente, grandes modificações no setor estrutural do ensino da música, na via profissionalizante. Introduziram-se mudanças nos princípios de funcionamento deste subsistema educativo, bem como na sua estrutura e organização (Decreto-Lei nº 344/90). A formação profissional no âmbito da música desenvolveu-se inserida no sistema educativo<sup>31</sup>, e na modalidade de formação inicial, atribuindo-se por isso uma especial relevância ao regime de aprendizagem, particularmente às escolas profissionais e ao ensino tecnológico e profissional (Decreto-Lei nº 401/91, artigo 3.º, ponto 4). Organizou-se em cursos correspondentes a perfis de formação que correspondem a perfis profissionais, favorecendo a polivalência e funcionando em ligação com os contextos de trabalho e sua evolução (artigo 5.º, ponto 1). Os perfis profissionais descrevem as competências, atitudes e comportamentos necessários à profissão, ou grupo de profissões afins, ou ao posto de trabalho. Estes perfis de formação refletem, nos conteúdos do ensino/aprendizagem que os integram, os respetivos perfis profissionais.

Genericamente, a formação profissional pode integrar componentes de formação sociocultural, prática, tecnológica e científica em função dos níveis de qualificação a alcançar. A componente sociocultural promove as competências, atitudes e saberes gerais e comuns ao exercício de todas as atividades e ao desempenho de diversificados papéis no contexto profissional, e favorece o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e a sua inserção no mercado de trabalho; a componente de formação prática é constituída pelas competências técnicas necessárias ao exercício profissional, podendo assumir também a forma de práticas reais em contexto de trabalho, ou de práticas simuladas; a componente de formação científica inclui as disciplinas ou ciências básicas que viabilizam o conhecimento científico necessário para o exercício de uma determinada profissão ou atividade profissional, incluindo as atividades práticas (*Ibidem*, artigos 15.º, 16.º e 18.º).

---

<sup>30</sup> Pianista, professor auxiliar convidado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, professor na Academia de Música de Espinho e Escola Profissional de Música de Espinho. Nestas duas últimas instituições exerceu funções em órgãos diretivos. De 1989 a 1999, foi professor e membro dos Conselhos Científico e Pedagógico da ESMAE e membro do Conselho Geral do Instituto Politécnico do Porto (Vieira, 2006, anexo 7, 115-122).

<sup>31</sup> A formação profissional está inserida quer no sistema educativo (artigo 74º da Constituição, tendo sido objeto da Lei nº 46/86), quer no mercado de emprego (artigo 58º da Constituição). O Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro estabeleceu o enquadramento legal da formação profissional relativamente a ambos os domínios.

Com este pressuposto, foi possível conceber e implementar um plano de estudos que rompesse com o paradigma educacional existente e introduzisse alterações na conceção do currículo e corpo de disciplinas que integram o plano de estudo; nos processos de ensino e de organização da aprendizagem; na metodologia e organização do trabalho dos professores e dos alunos; nas modalidades de avaliação; na ligação ao mundo do trabalho e na interação com as comunidades locais e com o seu território. A capacidade de liderança dos diretores das escolas profissionais terá sido também um fator determinante na implementação, desenvolvimento e continuidade destes projetos.

As primeiras escolas profissionais de música surgiram em 1989, nas Caldas da Saúde, na região de Vale do Ave, no Minho, e em Espinho, na área metropolitana do Porto, e até 1998, foram alargadas a outras regiões do país, mais concretamente, às cidades de Almada, Covilhã, Estoril, Évora, Lisboa, Mirandela, Porto e Viana do Castelo, num total de dez. Desta rede inicial restam, no Continente, cinco escolas em funcionamento, quatro no norte do País e uma no Centro (Cf. Vasconcelos: 2011), cuja formação se integra na família das artes do espetáculo – música - tendo em vista um desempenho profissional, no futuro e após prosseguimento de estudos, de solista ou instrumentista de orquestra, nas diversas especialidades instrumentais<sup>32</sup>.

### **2.3.3. A organização curricular e o desempenho profissional**

Este subcapítulo centra a sua análise na estrutura curricular dos cursos ministrados nas escolas profissionais de música. Apresentam-se as inovações curriculares implementadas nesses cursos, considerando os perfis de formação e os perfis profissionais, tendo em vista uma resposta positiva aos desafios que se colocavam à preparação académica/escolar para o desempenho profissional. Faz-se uma análise comparativa dos planos de estudo dos cursos em funcionamento na outra via de educação artística vocacional, no sistema de ensino português, e apresentam-se os dados estatísticos disponíveis indiciadores de transformações verificadas no sector.

Em 1974 a *International Society for Music Education* (ISME) tinha já manifestado a necessidade de se proceder a uma análise das instituições responsáveis pela formação académica dos músicos e dos currículos em funcionamento, tendo para isso criado a “*Commission for the Education of the Professional Musician*”. Esta comissão insistia na necessidade dos conservatórios assumirem responsabilidades nos métodos de ajustamento das políticas educativas, tendo em vista a aproximação da formação académica às estruturas do mundo do trabalho, onde os futuros músicos se iriam inserir (Benne, 2008: 62). Relatórios produzidos a nível internacional sobre o setor universitário em geral reconheciam a dificuldade em articular a

---

<sup>32</sup>O funcionamento dos cursos profissionais de música foi desenvolvido em Escolas Profissionais de Música, constituídas para esse efeito, cujo início remonta a 1989, como foi referido. Este tipo de oferta educativa manteve-se adstrito somente a este tipo de instituições durante 20 anos. A partir de 2008/2009 foi autorizado pelo ME a abertura de cursos profissionais de música em estabelecimentos de ensino de outro tipo (Cf. Rodrigues, 2010).

educação e a preparação para a profissão (Gumport *et al.*, 2002) e esta situação era semelhante no enquadramento tradicional do contexto educativo formal da música (McCarthy *et al.*, 2001). Reconhecia-se também a relutância dos conservatórios em agir e em introduzir mudanças e considerava-se urgente que as instituições de ensino da música criassem condições de aproximação ao mundo do trabalho. Nas últimas décadas do século XX, alguns passos foram dados nesse sentido e verificou-se a vontade de criar uma nova agenda para efetivamente refundar essas instituições, como se poderá constatar com a publicação, em 2002, de “*Remaking the Conservatorium Agenda*”, por Peter Renshaw.

Em Portugal, a aprendizagem formal da música no século XX era um acontecimento essencialmente urbano, típico da apetência cultural da classe média, sendo desenvolvida por instituições habitualmente designadas de conservatórios<sup>33</sup>. Assim acontecia na Europa Ocidental e igualmente em Portugal. O modelo de organização curricular e pedagógica vigente no nosso país assentava numa formação de instrumentistas solistas atracada numa perspetiva do século XIX, sem respostas para o desenvolvimento do mercado e do emprego, e as dificuldades decorrentes da aplicação da reforma introduzida pelo Decreto-lei nº 310/83 de 1 de Julho eram reconhecidas pelo Ministério da tutela (Folhadela *et al.*, 1998), como anteriormente referido.

A rede do ensino vocacional da música integrava os seis conservatórios públicos existentes - limitados às cidades de Aveiro, Braga, Coimbra, Lisboa e Porto - sendo constituída maioritariamente por escolas do ensino privado, financiadas pelo Ministério da Educação, através de contratos de patrocínio, geridos pelas direções regionais de educação. Em 1998 o número de escolas privadas era de cinquenta e seis (Folhadela *et al.*, 1998: 21).<sup>34</sup> A oferta da formação nesta área estava, por isso, acessível apenas a certos territórios e somente aos alunos oriundos de famílias que dispunham de recursos financeiros para a sua formação ou com possibilidades logística de deslocação, dada a reduzida rede do ensino gratuito, limitada somente aos seis conservatórios públicos<sup>35</sup> (Rodrigues, 2010).

Verificava-se que os conservatórios/escolas de música eram tradicionalmente procurados por uma população que pretendia, na sua maioria, aprofundar ligeiramente os seus conhecimentos musicais e aprender a tocar um instrumento, disposta a pagar uma propina mensal<sup>36</sup> para satisfazer esse desejo, sem expectativas de exercício duma atividade profissional futura, pretendendo apenas uma valorização pessoal ou social (Vieira, 2006). Eram, por isso,

---

<sup>33</sup> A designação de academia de música é também muito frequente no nosso país para designar esses estabelecimentos de ensino de nível não superior. A partir de 1983, a designação formalmente utilizada nos normativos legais é a de escola de música (cf. Decreto-Lei nº 310/ 83) ou escola especializada da música, ou escola de ensino vocacional de música (cf. Decreto-lei n.º 344/90).

<sup>34</sup> Não foi possível obter dados anteriores a esta data, pelo que se referem os dados apresentados aquando da realização dos Encontros no Secundário, sob a designação de *Ensino Especializado da Música: Reflexões do Ensino Secundário* (Folhadela *et al.*, 1998).

<sup>35</sup> Maria de Lurdes Rodrigues, enquanto Ministra da Educação (2005-2009), aumentou a rede existente através da criação de protocolos entre as escolas do ensino regular e as escolas vocacionais de música e criou condições de financiamento que permitiram o acesso gratuito aos cursos básicos de música, nos estabelecimentos de ensino privado.

<sup>36</sup> A partir de 2008, o ensino vocacional da música em regime articulado ou integrado passa também a ser gratuito para os alunos do ensino particular. Despacho n.º 17932/2008, de 3 de julho, alterado pelo Despacho 15897/2009, de 13 de junho.



instituições cuja missão se encontrava desvirtuada, e que, em grande parte dos casos, se limitava a diminuir os efeitos do deficitário ensino artístico genérico da música, limitado a um percurso formativo maioritariamente de dois anos, em toda a escolaridade (*ibidem*). O ensino especializado da música – praticado como único modelo até 1989 pelos conservatórios (academias de música) - não apresentava resultados minimamente satisfatórios ao nível dos resultados escolares e de conclusão de cursos (Fernandes *et al.*, 2007). Poucos eram os que terminavam os respetivos cursos básicos ou secundários de música e as reduzidas taxas de conclusão tiveram como resultado a escassez de profissionais, no mercado de trabalho, ao nível da docência e de instrumentista (Rodrigues, 2010: 200). Vasconcelos<sup>37</sup>, entrevistado por Vieira (2006: 209) refere «(...) os estudos já antigos confirmam que cerca de ... entre um ou dois por cento é que terminam a sua formação. Portanto, o que significa é que as coisas estão todas erradas sob o ponto de vista do processo e de pensar a formação».

Estes dados reforçam a tese de que havia efetivamente um problema para resolver, ao nível da eficácia da formação na produção de instrumentistas<sup>38</sup>, problemática que a nível internacional também se fazia sentir.

A conjuntura que envolveu os interlocutores intervenientes no processo da criação das EPM – promotores locais e técnicos especialistas do GETAP – terá ajudado na construção da solução. Com efeito, uns e outros tinham larga experiência na docência e gestão pedagógica e diretiva de escolas de música. Os promotores estavam profissionalmente associados a instituições de ensino artístico especializado, ou seja a conservatórios de música, e os especialistas do GETAP envolvidos neste mesmo processo eram detentores também dessa mesma experiência. Apresentavam ambos um conhecimento acumulado, não só sobre a organização estrutural de uma escola de música, mas também sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que terá facilitado não só a definição do perfil de formação terminal desejável<sup>39</sup>, como a dos processos da sua concretização, através da definição do currículo. Para além disso estavam academicamente certificados, nos domínios científico, artístico e pedagógico.

Terá sido esta conjuntura de competência científica e pedagógica assente num conhecimento intrínseco das debilidades e ameaças ao sistema (modelo) de ensino dos conservatórios, igualmente reconhecidas e existentes em contextos internacionais (Bennet, 2008), que viabilizou a criação de perfis de formação e a seleção dos seus conteúdos em função dos perfis

---

<sup>37</sup> Doutor em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mestre em Ciências da Educação e licenciado em Ciências Musicais. Realizou estudos musicais no Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro. Professor coordenador do Departamento de Artes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Colaborou regularmente com o Ministério da Educação, integrando diversos grupos de trabalho, ou como consultor, a partir de 1996. Nesta qualidade, participou, em 2002, no Grupo de Trabalho Interdisciplinar para a Revisão Curricular do Ensino Artístico Especializado. É autor de diversas publicações e relatórios na área da educação e desenvolve também atividade artística como encenador no âmbito do Teatro Musical.

<sup>38</sup> A elevada percentagem de músicos estrangeiros recrutados para as novas orquestras que se estavam a constituir em Portugal, no início da década de noventa do século XX (Régie Cooperativa Sinfonia, sediada no Porto, e Orquestra Metropolitana de Lisboa), por inexistência de instrumentistas portuguesas preparados para ocupar as vagas existentes, reforçam a existência dessa realidade.

<sup>39</sup> Portaria nº 782/2009 de 23 de julho. Anteriormente a classificação profissional atribuída era de nível III.

profissionais pretendidos. Os conteúdos de formação, concretizados no plano de estudo, foram objeto de estudo, análise e reflexão, de forma a dar resposta aos novos desafios que se colocavam a Portugal: o de formar instrumentistas. Sabendo que o mercado de trabalho de um instrumentista de orquestra é global e fortemente competitivo, depende da abertura de vaga numa qualquer orquestra sinfónica, em qualquer parte do mundo, que é preenchida através de um concurso - cuja prova (audição) consiste na interpretação de repertório solístico e de orquestra para o instrumento em falta - impunha-se garantir uma formação que promovesse a excelência performativa. Era necessário construir um novo currículo que, de forma intensiva e precoce<sup>40</sup> preparasse para a excelência, definindo as disciplinas e os conteúdos curriculares e a forma de organizar o trabalho dos professores e dos alunos com eficiência e eficácia. ´

É consensual, na literatura especializada que estuda o processo de trabalho dos intérpretes e a problemática da excelência no desempenho performativo, considerar-se a quantidade de tempo dedicada à prática/treino do instrumento como um fator fundamental para atingir essa excelência. Denominada “Quantidade de treino: a regra dos 10 anos<sup>41</sup>”, esta norma considera necessário um período de treino com a duração de 10 anos, no mínimo com para que as competências performativas de um especialista em performance sejam adquiridas (Ericsson *et al.*, 1993). O tempo despendido pelos instrumentistas no estudo prático do instrumento é verdadeiramente impressionante, estimando-se, no mínimo, em 10 000 horas a quantidade necessária para desenvolver uma carreira profissional. A propósito da relação entre esse longo treino contínuo e o sucesso dos instrumentistas os resultados obtidos são uniformes. Ericson *et al.* (1993) Sloboda *et al.* (1996) referem que nas provas finais dos concursos internacionais de piano, os jovens pianistas devem praticar regularmente desde a infância, dedicando progressivamente as suas vidas à música. Em média, para se alcançarem bons resultados o tempo de estudo deverá atingir 2500 horas, pelos 13 anos de idade, 6500 horas pelos 17 anos e cerca de 10 000 horas pelos 21 anos. Aqueles que praticam menos geralmente obtêm resultados inferiores, quer sejam estudantes, quer profissionais.

Naturalmente que além da quantidade de horas dedicadas à prática do instrumento, a qualidade desse estudo é também um fator que afeta o desempenho performativo e igualmente valorizado na investigação. O tempo de treino deve ser gerido com eficácia, tendo em vista a obtenção dos melhores resultados, reconhecendo-se que a mesma quantidade de tempo pode produzir diferentes níveis de sucesso (Chaffin & Lemieux, 2004: 22). É por isso necessário definir estratégias de treino que sejam eficazes para que se verifiquem melhorias nos resultados. Chasse e Ericsson (1981), Williamon e Valentine (2000, 2002) concluíram que o estudo do instrumento organizado em função da estrutura formal da música e o facto de se começar cada

---

<sup>40</sup> O acesso aos cursos profissionais de música tem como limite mínimo de idade os 12 anos, após a conclusão do 6º ano de escolaridade. Gordon (2000) na sua *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* refere que a idade desejável para o início da aprendizagem musical é inferior aos nove anos de idade

<sup>41</sup> *Quantity of practice: the 10-year rule*. Cf. Chaffin & Lemieux, 2004.

vez mais cedo a utilizar essa abordagem como método de trabalho favorece a qualidade que se obtém na performance.

O modelo formativo do ensino profissional da música refletiu estes pressupostos e criou condições para a existência de um elevado número horas dedicadas à prática instrumental, logo no curso básico, através das disciplinas de Classe de Conjunto, com 200 horas anuais, distribuídas por seis horas semanais, e Prática Individual e de Naípe, com a mesma carga horária. Esta foi concebida com o propósito de orientar a prática/estudo individual dos alunos, através da supervisão de um professor que orienta e monitoriza o estudo individual dos alunos. Estas disciplinas garantem, desde logo, uma prática semanal de instrumento no espaço escolar superior a 12 horas semanais, além de três horas semanais de aula individual de instrumento. Os planos de estudos dos cursos, nomeadamente o do Curso de Instrumentista – nível secundário -, apresentavam também modalidades de aprendizagem prevendo a ligação ao mundo do trabalho, como se verá de seguida<sup>42</sup>. Desde logo, as orientações políticas e estratégicas estabelecidas determinavam que, no projeto educativo da escola, se refletisse a criação de condições para os jovens acederem à vida ativa na área profissional por que tivessem optado<sup>43</sup>. A modalidade adotada nas EPM consistiu na realização de estágios de orquestra simulando a *formação em contexto de trabalho*, bem como numa intensa atividade musical de interação na comunidade, com a realização de concertos, ou pequenos momentos musicais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências profissionalizantes na área de instrumentista.

O projeto das escolas profissionais de música foi desenhado e pensado prevendo um percurso bietápico, desenvolvido durante dois ciclos de formação<sup>44</sup>, com a duração de três anos cada e integrando 2900 a 3600 horas de aprendizagem, por cada nível, tanto em contexto de sala de aula, como em contexto de trabalho diferenciado<sup>45</sup>. No caso dos cursos profissionais de música o contexto da formação é muitas vezes o do palco, num auditório, onde se apresentam concertos perante um público. O ciclo completo de formação prevê o início da aprendizagem no 7º ano de escolaridade e a conclusão no 12º. O Curso Básico de Instrumentista<sup>46</sup>, ou o Curso Básico de Instrumento (Portaria nº 531/95), destinado a alunos com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos, está estruturado em duas componentes – sociocultural<sup>47</sup> e artística – ocupando cada

---

<sup>42</sup> Será pertinente referir que o desempenho performativo exigido caso a um instrumentista de orquestra pressupõe a realização de uma formação académica ao nível do ensino superior, pelo que a maioria dos diplomados das EPM prossegue estudos a nível superior. No entanto, muitos dos jovens durante o seu percurso escolar desenvolvem atividade musical constante em bandas de música, ou noutros agrupamentos musicais. Não obstante os cursos profissionais de música estarem especialmente vocacionados para o prosseguimento de estudos no ensino superior, a maioria dos jovens que os frequentam desenvolvem atividade musical constante em bandas de música, ou noutros agrupamentos musicais.

<sup>43</sup> Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de Março, art.4.º, b.

<sup>44</sup> É possível iniciar a frequência apenas no segundo ciclo de formação, no 10º ano de escolaridade, desde que o candidato obtenha aprovação nas respetivas provas de acesso ao curso de instrumentista.

<sup>45</sup> Conforme a imposição da tutela, sendo esta determinação válida para todos os cursos profissionais.

<sup>46</sup> Existem duas portarias para cada um dos cursos (CICT e CISP), mas apresentam planos de estudos semelhantes.

<sup>47</sup> Inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências Físicas Naturais, Ciências Humanas e Sociais e Matemática.

uma delas metade da carga horária total. Os cursos de instrumentista<sup>48</sup> integram o ensino secundário e o seu plano de estudos do inclui três componentes de formação – sociocultural<sup>49</sup> (25%), científica<sup>50</sup> (25%) e técnica/artística (50%). Ambos os cursos são de dupla certificação e a sua conclusão realiza-se através de uma prova de aptidão profissional. O primeiro atribui equivalência ao 9º ano de escolaridade e certificação profissional de nível II e o segundo equivalência ao 12º ano e certificação profissional nível IV<sup>51</sup>.

Alves (1996: 74), a propósito da construção curricular dos cursos profissionais, refere o protagonismo da subcomponente técnica no plano de estudos e a relevância da aquisição de competências técnicas que permitem «a execução de gestos e destrezas profissionais que integram um posto de trabalho uma profissão, ou família de profissões e será tanto mais exigente quanto maior se julgar ser a complexidade da tarefa a executar». Destaca o seu caráter prático e concreto consistente com o objetivo de certificação profissional dos cursos, sem no entanto deixar de referenciar a importância que o currículo deverá dar também às dimensões do saber e do saber-ser. É reconhecido pelo GETAP a necessidade de os formandos dominarem também os fundamentos científicos das técnicas que utilizam e serem de igual modo capazes «de protagonizar social e culturalmente as suas qualificações»<sup>52</sup> (Alves, 1996, citando GETAP). Pretende-se um currículo desenvolvido numa lógica de mobilização e de integração dos saberes necessários à construção do profissional que é, simultaneamente, pessoa e cidadão.

Quanto ao perfil de desempenho profissional terminal pretendido<sup>53</sup>, o instrumentista de cordas desenvolve a sua atividade profissional utilizando o instrumento de cordas da sua especialidade, nomeadamente o violino, viola-d'arco, violoncelo e contrabaixo. Atua principalmente em formações de música erudita, nomeadamente orquestras sinfónicas, orquestras ligeiras e em formações de música de câmara. Os contrabaixistas atuam com frequência em pequenas formações de jazz e a par dos violoncelistas integram também as grandes bandas sinfónicas de sopros, particularmente as militares. Dependendo da especificidade do instrumento musical e do grau de apuramento performativo individual, poderá atuar como solista. Designação

O guitarrista é o instrumentista de cordas que pratica a especialidade da guitarra e instrumentos de corda dedilhada. Diversamente dos instrumentistas de cordas anteriores, desenvolve um repertório e tem uma intervenção muito mais ampla e eclética na música popular. Em regra não integra as grandes formações orquestrais sinfónicas. Para além de solista, é um instrumentista

---

<sup>48</sup> Estes cursos foram também designados por Curso de Instrumento ou Curso de Prática Orquestral. Atualmente adotou-se a designação uniforme de Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas e Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão.

<sup>49</sup> Inclui as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Educação Física;

<sup>50</sup> As disciplinas desta componente recebiam a seguinte designação, na Portaria inicial da criação do curso: Formação Musical, História da Música, Acústica, Análise e Composição.

<sup>51</sup> Inicialmente a classificação profissional obtida era de nível III.

<sup>52</sup> Conforme é referido no Normativo 10, emitido pelo GETAP em Julho de 1989. (Alves, 2005:76)

<sup>53</sup> Referencial de formação construído pela APROARTE e apresentado à ANQ (atual ANQEP) em 2006, ainda não publicado pelo Ministério da tutela.

“acompanhador universal” que pode recorrer a uma multiplicidade de variantes destes instrumentos de corda dedilhada, quer acústicos quer eletrônicos.

O Instrumentista de tecla desenvolve a atividade profissional utilizando o instrumento musical de teclas da sua especialidade, o piano e complementarmente outros instrumentos de tecla, nomeadamente o cravo e o órgão. Tal como o instrumentista de cordas, desempenha as atividades próprias dum instrumentista musical, restringindo a participação ao instrumentário da sua especialidade, quando solicitado. Neste nível de formação o instrumentista de tecla está vocacionado para intervir em formações musicais muito diversas, desde as grandes orquestras sinfónicas como teclista, aos pequenos agrupamentos de música erudita e de música ligeira. Uma componente importante da sua atividade desenvolve-se no acompanhamento aos instrumentos monódicos de sopro e de cordas e também de acompanhamento ao canto, podendo atuar como correpetidor. Incluem-se ainda nas suas atividades frequentes o acompanhamento de coros e o desempenho de instrumentista no culto religioso.

O instrumentista de sopro e o de percussão desenvolvem a sua atividade profissional utilizando vários instrumentos musicais de sopro ou de percussão da sua especialidade. Estes instrumentistas têm uma capacidade de intervenção musical muito eclética e diversificada, podendo atuar em formações de música erudita, nomeadamente orquestras sinfónicas, quando previsto o instrumento ou os instrumentos, e em música de câmara. Uma parte significativa da sua atividade é dedicada à música ligeira, intervindo em grandes e pequenas orquestras ligeiras, e em orquestras de sopro; as bandas filarmónicas e militares e orquestras de Jazz (Big Bands) são outro campo de intervenção muito frequente destes instrumentistas.

Comparando as duas vias de educação artística especializada existentes no sistema educativo que interessam a este estudo – vocacional e em modalidades especiais/ensino profissional -, observam-se diferenças significativas entre os planos de estudos dos cursos das escolas profissionais e os cursos vocacionais ministrados pelos conservatórios<sup>54</sup>. Essas distinções são particularmente evidentes na conceção do projeto de formação, estando materializadas, desde logo, na estrutura curricular e no volume de formação da componente técnica/artística<sup>55</sup>. Verifica-se, a expressiva diferença no volume de formação, uma vez que a componente da parte

---

<sup>54</sup> Cf. Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, nomeadamente os artigos 4º, 11º e 19º. O curso básico de música ministrado pelos conservatórios inicia-se no 5º ano de escolaridade e tem a duração de cinco anos letivos. O curso básicos de instrumento, ou curso básico de instrumentista, ministrado pelas escolas profissionais, inicia-se no 7º ano de escolaridade, como já foi referido, e tem a duração de 3 anos letivos. O ensino profissional é caracterizado por realizar uma formação intensiva, pretendendo formar aceleradamente executantes nas diversas áreas artísticas (artigo 21º). O percurso escolar completo de um aluno no ensino vocacional pode ser de 8 anos (do 5º ao 12º ano de escolaridade) ou de 12 anos (do 1º ano de escolaridade - curso de Iniciação musical, ao 12º ano). No ensino profissional está reduzido a seis anos (do 7º ao 12º ano de escolaridade). O Despacho nº. 23-SERE/96 de 19 de Junho reconhece a equivalência de habilitações entre os dois cursos.

artística/técnica dos cursos profissionais totaliza obrigatoriamente 50% da carga horária total do plano de estudos, como referido anteriormente.

Pela leitura da tabela 1, comparativa dos planos de estudos dos cursos ministrados no ensino profissional – nível II (Portaria nº 531/95) e no ensino vocacional (Portaria n.º 225/2012), considerando só o 3ºciclo, observa-se que o horário de lecionação da componente artística dos cursos profissionais é cerca de quatro vezes superior, se não considerarmos a disciplina de oferta facultativa. Destaque-se o significativo volume de formação prática em Prática de Conjunto e em Prática Individual e de Naípe e a quantidade de horas de efetivo contacto entre o(s) professor(es) e o aluno. Na disciplina de Prática de Conjunto está incluída a realização de estágios, perspetivando-se já a preparação para a vida ativa e simulando-se a realidade profissional vivida por um músico de orquestra. Se considerarmos o curso básico de música, incluindo todo o plano de formação, desde o 5º ano de escolaridade,

Observa-se também a introdução de duas novas disciplinas: Instrumento de Tecla e Práticas Individual e de Naípe. Esta última, destinada à prática/treino individual, mais não é do que uma forma de organizar o trabalho dos alunos, consistindo na preparação/estudo do repertório a apresentar na disciplina de instrumento ou de prática de conjunto. Os alunos estão distribuídos por gabinetes individuais, ou em pequenos grupos, e vão sendo supervisionados, no seu estudo instrumental, por um professor. Esta disciplina é inovadora nos planos curriculares do ensino da música, já que transporta para o espaço escolar a solitária preparação individual que a criança/jovem tradicionalmente necessitava fazer em casa. Pretende garantir regularidade diária e quantidade de horas de treino, em simultâneo com a aplicação de estratégias adequadas de estudo, condições necessárias à obtenção de um bom desempenho performativo de qualquer instrumentista (Bonneville-Roussy & Bouffard, 2014; Chaffin & Lemieux, 2004).

Tabela 2. Planos de estudo. Componente artística do CBI e CBM

Curso básico de instrumento - 3 anos (escola profissional)	Horas	Curso básico de música - 5 anos (conservatório)		
		Horas 3º ciclo	Horas 2º ciclo	
Instrumento	240*	Instrumento	162**	108**
Prática individual e de naípe	600			
Prática de conjunto	600	Classe de conjunto	243	162
Instrumento de tecla	120	Oferta educativa***	(81)	(54)
<b>Total horas de formação</b>	<b>1560</b>		<b>405 (486)</b>	<b>270 (324)</b>

\*Lecionação de instrumento individual. \*\* Lecionação de instrumento em grupo de dois alunos.

\*\*\* Oferta facultativa

Ao nível do ensino secundário, observando os planos curriculares dos cursos profissionais de instrumentista (Portarias nº 220/2007 e n.º 221/2007) e cursos do ensino vocacional na tabela 2, há a destacar igualmente a quantidade de horas de treino que os alunos dedicam à prática instrumental, em aulas de instrumento, música de câmara, ou naípe e orquestra. Há ainda uma

disciplina denominada formação em contexto de trabalho, simulando a prática profissional, que adquiriu contornos particulares e diferenciados da generalidade dos outros cursos profissionais. Traduz-se em estágios de orquestra, habitualmente trianuais, com maestros e solistas convidados, realizados durante um período intensivo e terminando com a apresentação de um concerto. Simula-se, assim, a realidade profissional, ou seja o trabalho desenvolvido por uma orquestra na preparação da sua programação. Em cada ano, o aluno recebe 200 horas de formação em contexto de trabalho, perfazendo um total de 600 horas no final do curso. Este facto de aproximar o ensino à realidade profissional de um músico vai ao encontro do que internacionalmente já tinha sido considerado como uma orientação a seguir, como vimos anteriormente (Bennet, 2008). Pela observação da tabela 2, observa-se que um aluno no ensino profissional recebe mais 287% de horas formação do que um aluno no ensino vocacional<sup>56</sup>.

Tabela 3. Plano de estudos, componente técnica/artística do CICT e CSM

Curso de instrumentista de cordas e teclas <sup>57</sup> (escola profissional)	Horas de formação 3 anos	Curso secundário música <sup>58</sup> (conservatório)	Horas de formação 3 anos
Instrumento	270	Instrumento	162
Música de câmara <sup>59</sup>	200	Classe de conjunto*	243
Naípe e orquestra e prática de acompanhamento <sup>60</sup>	480	Disciplina de opção	54
Projetos coletivos e improvisação	230	Oferta complementar**	162
Formação em contexto de trabalho	600	...	
<b>Total</b>	<b>1780</b>		<b>459 (621**)</b>

\*Pode assumir a designação de orquestra, música de câmara ou coro  
 \*\*Oferta facultativa

Em síntese: comparando os planos de estudos das EPM com o modelo tradicional utilizado pelos conservatórios, em Portugal, ou mesmo na Europa, há a destacar desde logo, na conceptualização do currículo, três fatores diferenciadores e identitários dessas escolas consubstanciados nos perfis de formação: um elevado volume de formação na área artística prática, traduzido em centenas de horas de treino instrumental, a inclusão de disciplinas que se destinam a orientar o trabalho e o estudo individual dos alunos e outras que promovem a ligação ao mundo do trabalho, e que por isso determinam a realização regular de estágios de orquestra e inúmeros recitais e concertos abertos à comunidade, não só escolar, como ao público em geral. Regista-se também o facto de nas escolas profissionais de música o regime de frequência ser integrado, em que a lecionação do plano de estudos é responsabilidade de uma única instituição; no ensino vocacional prevalece a frequência do regime articulado, em que a componente

<sup>56</sup> Ou 186%, caso a disciplina de oferta facultativa seja ministrada no curso secundário.

<sup>57</sup> O plano curricular dos Cursos de Instrumentista (Instrumentista de Cordas e de Teclas e Instrumentista de Sopro e de Percussão entrou em funcionamento em 2007 (Portarias n.º 220/2007 e n.º 221/2007 de 1 de Março). O plano de estudos anterior integrava, na componente artística/técnica, as disciplinas de Instrumento, Prática de Conjunto, Prática Individual e de Naípe e Instrumento de Tecla, num total 1800 horas no ciclo de três anos. A realização da formação em contexto de trabalho era realizada no âmbito da disciplina de Prática de Conjunto (Portaria n.º 531/95 de 2 de Junho).

<sup>58</sup> Este plano curricular entrou em funcionamento em 2009. O plano de estudos anterior, Portaria n.º 294/84 de 17 de Maio, apresentava uma carga horária ligeiramente inferior (432 horas no total).

<sup>59</sup> No CISP esta disciplina recebe a designação de Conjuntos Instrumentais e tem 180 horas de formação. A disciplina de instrumentos é designada "instrumentos", com 200 horas de formação.

<sup>60</sup> No CISP esta disciplina é denominada Naípe e Orquestra.

vocacional do currículo é lecionada pela escola de música e a componente de formação geral pela escola de ensino regular. O aluno do ensino vocacional está matriculado em duas instituições autónomas e frequenta dois estabelecimentos de ensino, não obstante uma ou outra exceção<sup>61</sup>.

Existe ainda um outro aspeto a destacar: a conclusão de um curso profissional, seja ele de nível II ou nível IV, obriga à realização de uma prova de aptidão profissional, perante um júri constituído no mínimo por quatro elementos, integrando um representante das associações empresariais ou das Empresas/Instituições de sectores afins do Curso Profissional, e/ou uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos sectores de atividade afins ao curso profissional (Portaria n.º 550-C /2004, artigo 21.º)<sup>62</sup>.

Relativamente aos resultados escolares dos alunos que frequentam os diferentes cursos, os últimos dados quantitativos disponíveis, apresentados no Relatório de Avaliação do Ensino Artístico em 2007<sup>63</sup>, não permitem aferir o sucesso escolar verificado nos conservatórios públicos, mas somente retenções e desistências, revelando que, à exceção do conservatório de Música de Braga, que apresenta a formação em regime integrado, existe um significativo número de retenções e desistências, considerando o número de alunos inscritos no ensino especializado da música. No ano letivo 2005/2006, de um universo de 2008 alunos inscritos na rede pública, verificou-se que 178 (8,9%) ficaram retidos e 318 (15,8%) desistiram<sup>64</sup>. Na rede de escolas privadas do ensino especializado da música, e referente a esse ano letivo, de um total de 5.819 alunos inscritos, 2811 (48,3%) ficaram retidos e 377 (6,4%) desistiram. Houve 715 alunos que concluíram o seu grau de formação, no entanto não existe informação sobre a conclusão do curso secundário de música.

Analisando os resultados escolares das EPM, de acordo com os últimos dados disponíveis apresentados no referido Relatório Estudo de Avaliação do Ensino Artístico<sup>65</sup>, 736 jovens inscritos nas escolas profissionais pertencente à rede da Direção Geral de Educação do Norte, durante os ciclos de formação compreendidos entre 1999 e 2006, terminaram os seus cursos profissionais de música, nível III, com taxas de sucesso iguais ou superiores a 85% e um índice de progressão de estudos para o ensino superior muito elevado<sup>66</sup>. Terá daí resultado a existência duma população apta a intervir profissionalmente, nas mais diversas formas, nos circuitos de criação, produção, ensino e difusão musicais.

---

<sup>61</sup> A realização do plano de estudos no mesmo estabelecimento de ensino, em regime integrado, é uma característica dos cursos profissionais de música. É, no entanto, possível existir oferta de ensino integrado nas escolas de música do ensino vocacional, mas verifica-se que a prática deste regime é reduzida.

<sup>62</sup> Recentemente, a Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de Agosto que regulamenta os cursos secundários de música criou também uma prova de aptidão artística, o que até essa data não acontecia.

<sup>63</sup> Fernandes, D., Ramos do Ó, J. e Ferreira, M. B., 2007, pp. 145 – 158.

<sup>64</sup> Fernandes, D., Ramos do Ó, J. e Ferreira, M. B., 2007, pp. 146.

<sup>65</sup> Fernandes, D., Ramos do Ó, J. e Ferreira, M. B., 2007, pp. 159 – 161.

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/Relato%CC%81rioEnsinoArti%CC%81sticol.pdf> (25.04.2011)

<sup>66</sup> As taxas de sucesso do ensino profissional da música das escolas da DREN, no período de 1999 a 2006, oscilam entre 85,1% e 88,8% (Fernandes, D., Ramos do Ó, J. e Ferreira, M. B., 2007, 161). Cf. também dados referentes à frequência de cursos de música no ensino superior (INE, 2012: 33).



A não existência, até 2012, de quaisquer dados estatísticos de âmbito nacional sobre o consumo cultural dos portugueses, não permitiu ainda conhecer verdadeiramente o impacto das Escolas Profissionais de Música na dinâmica recente da oferta e procura de bens e serviços e atividades de participação cultural de âmbito musical, em Portugal. No entanto o relatório final coordenado por Augusto Mateus denominado *O Setor Cultural e Criativo em Portugal* e datado de 2010 e a publicação recente (2013) do Instituto Nacional de Estatística (INE) *Estatísticas da Cultura 2011* permitem constatar a existência de novas dinâmicas que importará analisar. Verifica-se que de 2000 para 2006 há um aumento de 127% na oferta de concertos de música clássica e de 2006 para 2007 um aumento de 11,6% (Mateus, 2010:61)<sup>67</sup>.

É possível efetuar uma outra observação empírica, como resultado do conhecimento que circula entre os profissionais da música: sabe-se que as vagas existentes no ensino superior público, nos cursos de música na especialidade de instrumento de orquestra, são preenchidas em grande escala pelos alunos oriundos das EPM. Na realidade e como referido anteriormente, não há memória de se terem diplomado tantos jovens em condições de aceder ao ensino superior, originando uma considerável procura pelos cursos de música. O aumento de alunos nesses cursos, no ensino superior público, foi de 89,5%, de 2000 para 2011 (INE, 2012:33).

Parece que as escolas profissionais de música, além de terem contribuído para a implementação de um inovador paradigma de aprendizagem curricular, terão contribuído também para transformar o quadro da produção e da oferta da música clássica, considerando os dados estatísticos apresentados superiormente. A dinâmica existente no setor é também visível pelo aumento progressivo de orquestras<sup>68</sup> e outros agrupamentos musicais, pelo alargamento da rede do ensino artístico genérico e vocacional e profissional, só possível pela existência de professores devidamente habilitados (Rodrigues, 2010:205), reforçada por políticas de participação cultural, destinados à formação e fidelização de públicos, através dos serviços educativos desenvolvidos por instituições culturais públicas e privadas<sup>69</sup>.

A quase total ausência de publicações sobre estas novas realidades surgem como um obstáculo e um desafio. Urge, portanto, refletir sobre o impacto da implementação destes projetos formativos artísticos, na sociedade portuguesa. Com a realização deste trabalho, pretende-se

---

<sup>67</sup> Cf. Augusto Mateus, 2010. A variação do número de espetáculos foi de 862 concertos de música clássica, em 2000, para 1960 concertos em 2006, e para 2275 em 2007.

<sup>68</sup> Depois de um imobilismo no tocante ao número de orquestras existentes no nosso país, notou-se uma outra dinâmica neste setor, nos últimos vinte anos, com a criação de orquestras ou ensembles, de âmbito nacional ou regional. A título de exemplo, refiram-se: Orquestra do Norte, Orquestra Clássica de Coimbra, Filarmonia das Beiras, Orquestra de Câmara Portuguesa, Orquestra Metropolitana de Lisboa, Orquestra Sinfonieta de Lisboa, Orquestra do Algarve (atualmente denominada Orquestra Clássica do Sul), além dos agrupamentos residentes na Fundação Casa da Música, como a Orquestra Sinfónica do Porto, a Orquestra Barroca e o Remix Ensemble.

<sup>69</sup> Desde o início do século XXI, o número de ofertas a este nível aumentou consideravelmente, existindo já, em algumas cidades do país, uma programação regular e sistemática. Cite-se a título de exemplo: Fundação Calouste Gulbenkian e Centro Cultural de Belém, em Lisboa, Fundação Serralves e Casa da Música, no Porto, Teatro Viriato, em Viseu.

avaliar o contributo dessas instituições não só na inversão dos cânones de reprodução social mas também na translação dos hábitos de participação cultural dos diplomados e suas famílias.

#### **2.3.4. A gestão das aprendizagens, das atividades e das relações pedagógicas**

Na sequência do estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, artigo 19.º, pontos 3 e 5, e da legislação enquadradora do ensino profissional, Decreto-Lei n.º 26/89, artigo 9.º, a formação nas escolas profissionais é organizada num sistema modular. Esclareça-se que este sistema não é um novo método de ensino, mas, sim, uma forma alternativa de organizar a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 401/1991 - ao estabelecer o enquadramento legal da formação profissional, no sistema educativo – reforçou a importância da estruturação em módulos de duração variável, a funcionar em ligação com os contextos de trabalho (artigo 5.º).

O sistema modular surgiu na América do norte, no período do pós-guerra, por iniciativa de Keller<sup>70</sup> e com o objetivo de tornar o ensino mais eficaz, tendo sido alargado a escolas e empresas na década seguinte e, posteriormente, a partir de 1970, introduzido em alguns sistemas de educação formal<sup>71</sup>. Pretendia dar resposta a quatro tipos de necessidades, com objetivos muito concretos a cumprir:

«(a) formar em tempo curto; (b) ensinar saberes e saber-fazer muito previsos; (c) fazer face a uma multiplicidade de situações de partida que a população a formar apresentava (como p. ex. abandono e insucesso escolar); (d) garantir que os objetivos da formação fossem atingidos e que esta fosse de qualidade.» (Azevedo, 1991a: 3).

Estas unidades de aprendizagem assim constituídas são designadas por módulos e caracterizam-se pela sua natureza e duração variáveis (micro módulos, macro módulos, módulos alternativos) e pela possibilidade de se combinarem e reconfigurarem entre si, formando uma estrutura modular, que viabiliza uma orientação educativa diferenciada, um apoio personalizado e um significado formativo da avaliação (GETAP, 1992). Este modelo flexível de estruturação e de agregação de módulos em sequencialidades alternativas tem implicações ao nível do desenvolvimento curricular, na organização da escola e no trabalho de professores e alunos, tendo subjacente a opção por princípios psicopedagógicos estruturantes. A coerência interna e a potencialidade sistémica são atributos fundamentais da estrutura modular (GETAP, 1992).

---

<sup>70</sup> O psicólogo americano Fred Keller (1989-1996) desenvolveu este sistema em vários países com a designação de Sistema Personalizado de Instrução - IPS (Personalised System of Instruction - *PSI*), caracterizado por centrar a aprendizagem quase exclusivamente sobre o aluno, em oposição à aula expositiva e focada na figura do professor, conseguindo, assim, tornar o ensino mais eficaz. A equipa de Keller apostou na criação de condições para uma progressão do aluno em função do seu próprio ritmo de aprendizagem, com unidades de aprendizagem (módulos) com objetivos muito precisos e com a aplicação de testes repetidos e implementação de tarefas de recuperação sempre que necessário, com apoio de monitores.

<sup>71</sup> Consultar Grant & Spencer (2003) para um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de nascimento e desenvolvimento do IPS e esclarecimento de algumas conceções erradas ou distorcidas que, vulgarmente, são construídas sobre a sua aplicação.

O modelo de formação a desenvolver nos projetos educativos das escolas profissionais foi caracterizado em diversos documentos produzidos pelo GETAP (s/d; 17-18), onde estão explanados um conjunto de princípios enquadramentos do processo de desenvolvimento curricular, como veremos de seguida<sup>72</sup>.

Desde logo, a **pluridimensionalidade** das componentes de formação – sociocultural, científica e técnica, tecnológica e prática - em que as competências, os valores e as atitudes materializadas se constituem como ferramentas primordiais «na adaptação à geografia mutacional e organizacional do mundo do trabalho», abrangendo uma família de profissões (GETAP:17).

As EPM integram a família profissional das artes do espetáculo. A **diversidade** dos seus projetos educativos e a possibilidade de construir uma identidade própria, a par da **flexibilização** do currículo e da autonomia na organização da aprendizagem permitiram a construção de um currículo aberto e um processo de desenvolvimento curricular verdadeiramente inovador, no que ao ensino da música diz respeito. A **confluência**, princípio que valoriza a integração dos saberes, facilitando e acelerando os processos de aprendizagem e o desenvolvimento pleno das capacidades a mobilizar no desempenho escolar. A possibilidade de desconstruir práticas atomizadas no funcionamento das disciplinas revelou-se uma mais-valia na organização do trabalho dos professores e dos alunos. Refira-se, a título de exemplo, o desenvolvimento de projetos transversais a várias disciplinas da componente prática/artística (p. ex. instrumento, naipe e orquestra, música de câmara), em que o saber-fazer e o saber-estar são ensinados por diversos professores, em contextos grupais e espaciais diferenciados, tendo em vista a apresentação de um só produto da aprendizagem, a ser materializado na realização de um concerto.

Este tipo de organização assente numa estrutura modular, contrapunha à tradicional divisão do currículo por anos letivos, uma inovadora fragmentação do mesmo em unidades autossuficientes e autónomas (módulos), destinadas a ser trabalhadas por cada aluno (formando) de forma independente. Na ausência de um quadro de referência na literatura especializada, a UNESCO identificou estas unidades de formação/módulos pelas suas componentes significativas, completas em si mesmas e, simultaneamente, interligadas e integrando uma estrutura interna que se constitui como um todo mas que permite sequências flexíveis (Azevedo, 1991a; GETAP 1992).

A estratégia didática subjacente a um sistema modular de organização curricular coloca o aluno e a sua intervenção ativa no centro do processo de formação, competindo ao professor observar, incentivar, corrigir e delinear estratégias para favorecer o sucesso escolar e profissional. Respeitam-se as diversidades de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada um,

---

<sup>72</sup> O GETAP desenvolveu um trabalho de proximidade com os diretores das escolas e com a sua comunidade docente, no sentido de clarificar a metodologia de trabalho inerente ao sistema modular, nomeadamente o papel do professor como mediador do currículo e a gestão na sala de aula da aprendizagem diferenciada.

daí que «a organização modular do ensino-aprendizagem [*fracione*] os conteúdos/atividades em partes cognitivamente significativas e operacionalizáveis de modo a oferecer percursos flexíveis que possibilitam ritmos de progressão mais diferenciados ou mesmo individualizados» (GETAP, 1992:11).

A concretização da estrutura modular exige, por isso, ao professor ações pedagógicas em consonância com os diferentes ritmos de desenvolvimento e dinâmicas de aprendizagem dos alunos. O professor das escolas profissionais deve ser essencialmente um mediador do currículo e facilitador das aprendizagens, utilizando uma pedagogia diferenciada e acreditando que todos têm condições para progredir. Para isso é necessário promover o trabalho autónomo e desenvolver a nos alunos a capacidade *do aprender a aprender*, insistir na concentração da tarefa e no cumprimento de objetivos, promover atividades de autoformação e incentivar o trabalho em equipa.

Esta forma de praticar o ensino - em alternativa ao professor transmissor de conhecimentos - tem reflexos na forma da conceptualização do trabalho docente e nos resultados escolares dos alunos. A progressão distinta dos alunos no plano de estudos e o seu papel ativo na construção do conhecimento - em que perante a tarefa a realizar sabe o que fazer - têm sido apontados como um dos fatores de sucesso no ensino profissional (Azevedo, 1991a). O papel dos professores no sucesso dos alunos é efetivamente considerado determinante. Azevedo (2014: 44) destaca particularmente essa relevância, referindo que o professor é o fator que mais influência tem na aprendizagem dos alunos sendo um “valor acrescentado” e tendo um efeito sobre o rendimento dos alunos, que «é, não só significativo, é aditivo como cumulativo».

Relativamente às práticas docentes instaladas no ensino da música, Hallam (2006) sintetiza a investigação que tem vindo a ser produzida sobre a eficácia docente em música e apresenta seis funções do professor associadas a eficácia<sup>73</sup> que estão implícitas na modularização do currículo dos cursos profissionais, ao nível da conceção e da realização da formação. Destacam-se as referências à (i) apresentação dos conteúdos em pequenas sequências de aprendizagem, (ii) as instruções claras e detalhadas que são ministradas pelos professores, (iii) a promoção de uma prática ativa de elevado nível para todos os alunos, (iv) o feedback sistemático que é dado aos alunos sobre a evolução da aprendizagem, as instruções e correções a efetuar e a forma de estudar em casa, (v) o acompanhamento do trabalho dos alunos e o incentivo para o estudo, promovendo a autoconfiança e a autonomia.

Estamos, assim, perante um desenvolvimento do currículo que valoriza os princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivistas, em que a aprendizagem surge através de processos de construção interna e nos quais o aluno atribui significado particular ao conteúdo de cada

---

<sup>73</sup> «Effective music teachers, teaching well-defined concepts and skills, begin the lesson with a short review of previous prerequisite material; present material in small steps; guide students during initial practice, give clear and detailed instructions and explanations; provide a high level of active practice for all students; give systematic feedback, corrections, instruction and practice during seatwork; monitor work; and continue practice until students are independent and confident»(Hallam, 2006:116, citando Rosenshine et al., 2002) .

aprendizagem, articulando esses conteúdos com os conceitos preexistentes na sua estrutura cognitiva (Almeida, 1998). Este desenvolvimento curricular valoriza também a dimensão humanista, já que o professor respeita a individualidade e liberdade do aluno, apoiando-o na resolução dos problemas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, e promove a construção de ambientes de ensino/aprendizagem facilitadores do desenvolvimento integral. Aquele autor destaca a importância que é dada, na moderna teoria cognitivista, ao conjunto de processos treináveis, cujo treino pode ser controlado experiencialmente. Valoriza desta forma a inteligência e o papel dinâmico do sujeito e a interação que ele próprio mobiliza na relação com o meio, reorganizando internamente os seus próprios esquemas e atribuindo sentido aos conteúdos da aprendizagem.

Numa EPM, poderá considerar-se que a atribuição do sentido à aprendizagem é particularmente materializada no momento da performance, em que o aluno se transforma em intérprete e partilha a obra musical com o público que o está a escutar, e pela qual recebe, de imediato, uma informação (em tempo real) sobre o seu desempenho. Efetivamente, na família profissional das artes do espetáculo, há uma situação distintiva relativamente às restantes áreas profissionais: o aluno é ovacionado, pela e perante a comunidade/público presente, na demonstração das suas competências performativas, em situação de recital ou concerto. A importância do *feedback* proveniente da comunidade envolvente, nomeadamente da família, dos amigos, dos colegas de escola e professores, de parceiros sociais, age diretamente sobre o autoconceito e autoestima aumentando os níveis de motivação dos alunos e contribui para a construção da sua autoidentidade como músico (Hallam, 2006).

### **2.3.5. Dinâmicas de participação cultural no espaço escolar e comunitário**

O caráter convergente, consensual e de aplicabilidade universal das competências da profissão a exercer – instrumentista de orquestra – determinou que os níveis de desempenho profissional a promover nas EPM fossem articulados com o grau de competitividade internacional existente e instalado no setor, e que a conceção de “território” a considerar no projeto educativo fosse muito além do espaço geográfico de localização da escola. Efetivamente, na conceção dos projetos educativos das EPM esteve sempre presente que a mobilidade profissional de um músico não tem fronteiras físicas, ou seja, a cada lugar com oferta de vaga contratual no mercado globalizado das orquestras sinfónicas poderá corresponder um músico (ex-aluno duma escola profissional) para a preencher.

Este facto colocou reais desafios à eficácia da formação ministrada nas EPM, que pretendiam afirmar a qualidade dos seus projetos, não só no país, como no estrangeiro. A autonomia pedagógica consagrada pelo decreto-lei que criou as escolas profissionais foi favorável à prossecução destes objetivos. Efetivamente essa autonomia dava poder à escola para fazer os

programas das disciplinas da componente técnica/artística (Portaria 550C/2004) e definir o regime de progressão e de avaliação dos seus alunos e viabilizou a implementação de um modelo de gestão do currículo descentralizado.

No tocante à conceção do currículo, os princípios pedagógicos estruturantes e os critérios utilizados para a organização modular e desenvolvimento curricular modularizado foram objeto de reflexão conjunta das escolas profissionais de música associadas da APROARTE e permitiram a construção dos perfis profissionais e de perfis de formação a propor à ANQ<sup>74</sup>. De igual modo, ao nível da realização do currículo, é comum às escolas profissionais de música a existência de uma planificação de atividades destinada à articulação com a comunidade. Com efeito, as experiências de ensino/aprendizagem em situação de performance são regularmente apresentadas em diversos contextos, interagindo com solicitações do tecido social da comunidade local ou regional<sup>75</sup>.

Estas práticas viabilizam uma avaliação constante dos produtos resultantes da formação, já que os concertos são públicos e de periodicidade regular. Um aluno numa EPM apresenta-se em público no âmbito da disciplina de instrumento e em todas as outras que funcionam em pequenos ou grandes grupos (classe de conjunto, música de câmara, orquestra) várias vezes em cada período letivo, ao longo de todos os anos dos cursos, seja em concertos, seja em provas internas de avaliação periódica, habitualmente denominadas de frequências, perante um júri que integra professores da instituição, nessa especialidade/família instrumental<sup>76</sup>.

A articulação curricular e as modalidades de intervenção pedagógica utilizadas permitem organizar a aprendizagem em função das exigências da futura profissão de músico, situação que nos anos noventa do século passado era verdadeiramente inovadora no contexto do ensino da música, mesmo a nível internacional, como já foi referido (Gumport *et al.*, 2002). Os produtos da aprendizagem da componente técnica/artística, que se materializam em audições, momentos musicais, recitais, concertos, representam uma forma de pensar e organizar a Escola em consonância com a futura inserção profissional dos diplomados no mercado de trabalho. Por isso, assume particular importância a formação em contexto de trabalho, disciplina com uma carga anual de 200 horas anuais no Curso de Instrumentista, que consiste maioritariamente na organização periódica de estágios de orquestra com solistas e maestros internacionais convidados, com a duração de uma semana e apresentação de um ou mais concertos à comunidade. Simula-se a realidade profissional vivida pelos músicos em orquestra, em que as tarefas diárias se concentram unicamente na preparação do repertório, através da realização de ensaios, terminando com apresentações públicas. Por outro lado, o desenvolvimento de competências profissionais, no domínio da apropriação de diferentes códigos de conduta e ética profissional de um músico, é particularmente facilitado pelas numerosas situações performativas

---

<sup>74</sup> Estes foram apresentados e articulados com a administração central, no seio da ANQ, pela APROARTE, em 2006, mas estão ainda a aguardar publicação.

<sup>75</sup> A atividade musical das EPM está acessível para consulta nos diversos *sites* das EPM: [www.artave.pt](http://www.artave.pt); [musica-espinho.com](http://musica-espinho.com); [www.esproarte.net](http://www.esproarte.net); [www.fam.pt](http://www.fam.pt).

<sup>76</sup> Cf. Regulamentos Internos das instituições.

de contacto com profissionais da música (maestros e solistas) e com o público, que são criadas ao longo da formação.

É pertinente referir que, não obstante a existência de uma identidade própria, que caracteriza cada um dos projetos educativos das quatro EPM existentes no Norte de Portugal, verifica-se a existência de uma matriz convergente no modelo de desenvolvimento desses projetos e da sua ligação à comunidade e território onde se inserem. Enuncie-se o trabalho realizado em conjunto no seio da APROARTE<sup>77</sup>, na discussão do modelo de currículo a implementar aquando da revisão curricular do ensino secundário, nomeadamente na definição da componente científica dos cursos de instrumentista, e na negociação realizada com a tutela<sup>78</sup>. No que à componente técnica/artística diz respeito, destaca-se a existência de linhas orientadoras, não só relativamente aos programas das disciplinas estruturantes da profissão (componente técnica/artística) e gestão da progressão e avaliação, mas também às medidas de ação a implementar, no que diz respeito à articulação com a sociedade na criação de oferta musical.

O processo de desenvolvimento curricular das EPM, além de pretender contribuir para o desenvolvimento da autoidentidade do aluno como músico, reforça a identidade própria da instituição, em função do projeto educativo a desenvolver e materializado nas atividades a planificar e a realizar para um determinado território e para uma comunidade específica, em função dum perfil de desempenho profissional específico.

Como vimos anteriormente, a criação do ensino profissional decorreu da aposta na formação como um fator estratégico de desenvolvimento local e pretendeu-se que as EP contribuíssem para gerar e induzir novas necessidades junto do sistema económico. Portugal, começou a sofrer profundas transformações, em resultado da aplicação do modelo de ensino profissional à música e da dinâmica interna de gestão da aprendizagem criada pelas EPM (Vasconcelos, 2010). Em localidades, onde a oferta cultural nesse domínio era inexistente ou reduzida, surgem regularmente concertos de cariz académico, onde os jovens fazem música e os familiares estão sempre presentes. Durante seis anos (duração do ciclo de formação) além de toda a atividade escolar e académica, há um contacto intenso dos jovens músicos com o público, em salas de concertos, que não se pode ignorar: nos últimos 27 anos, no Norte de Portugal, mais de 3000 alunos<sup>79</sup> apresentaram-se ao público em centenas de concertos semiprofissionais de orquestra sinfónica acompanhando solistas de renome internacional, em orquestra de sopros, em música

---

<sup>77</sup> Como já referido, estas instituições associaram-se na APROARTE – associação que as representa perante a tutela – e que tem como objetivos prioritários: promover a qualidade e dignificar o ensino da música, artístico e profissional, em Portugal; promover a comunicação e a troca de experiências culturais e artísticas; promover a discussão e estudo de questões educativas e musicais, assumindo-se como interlocutor na defesa dos interesses dos seus associados, junto do Governo, Administração Pública e demais interessados.

<sup>78</sup> A ANQ (atual ANQEP) apresentou uma proposta de revisão curricular para os cursos profissionais de música em que, na componente científica, as disciplinas seriam História da Cultura e das Artes, Matemática e Psicologia, propondo para a componente científica.

<sup>79</sup> Valor estimado em função de 100 matrículas por ano, no conjunto das quatro escolas, já que não foi possível ter acesso a dados exatos.

de câmara ou recitais solistas, numa oferta estruturada, mobilizando mais de 6.000 familiares que participaram como público naquelas atividades

Este é essencialmente um fenómeno do Norte de Portugal desenvolvido em meios rurais ou suburbanos e com condições sociais desfavoráveis para a participação cultural. Colocou-se, assim, um outro desafio às instituições que o produziram: criar condições de sustentabilidade para um fenómeno de oferta cultural emergente, ou seja intervir na modulação dos padrões de preferência e de gosto das comunidades, de forma a criar condições de empregabilidade futura num contexto de oferta e procura pelo consumo de música erudita.





### 3. MOBILIDADE SOCIAL DOS DIPLOMADOS

Como foi visto anteriormente, a investigação desenvolvida nas últimas décadas do século XX demonstrou que a escola enquanto instituição individual pode fazer a diferença no desempenho escolar dos seus alunos.

Com efeito, em reação à publicação dos resultados apresentados pelos sociólogos Coleman (*Equality of Educational Opportunity Report*, 1966)<sup>80</sup> e Plowden (*Children and their Primary Schools*, 1967), em se atribuía às origens socioeconómicas a explicação da variação dos resultados escolares dos alunos, surgiu uma inovadora linha de investigação que abriu a “caixa-negra” do espaço escolar e alterou o paradigma de análise. Ao introduzir-se a variável “escola” como um importante fator explicativo do desempenho foi possível refletir-se sobre a eficácia escolar (Lee *et al.*, 1993). Essas pesquisas demonstraram que, afinal, cada comunidade educativa pode fazer mesmo a diferença, podendo atribuir-se ao “fator escola” até um quinto da variação nos resultados obtidos pelos alunos (Brooke. 2010).

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar a condição social familiar de origem dos diplomados da amostra, bem como as suas trajetórias escolares e profissionais, para se estudar a existência, ou não, de mobilidade social dos alunos que frequentaram as EPM e, conseqüentemente, se poder estudar a eficácia dessas comunidades educativas. Os dados recolhidos resultam da aplicação do questionário aos diplomados.

Inicialmente, no subcapítulo primeiro, procede-se à caracterização sociográfica da amostra e do agregado familiar de origem, através das variáveis habitualmente utilizadas na recente literatura empírica dedicada ao estudo da mobilidade social (Seabra, 2009), bem como à caracterização do percurso escolar, com a devida adequação ao contexto das EPM<sup>81</sup>. No subcapítulo segundo desenvolve-se a análise, em função das variáveis chave.

Uma vez que o papel dos professores é um dos principais fatores a afetar os resultados escolares (Heyneman, 1986, Crane, 2000, Azevedo, 2014) explorou-se o contributo de algumas atitudes desenvolvidas pelos professores de instrumento passíveis de contribuir para a melhoria dos resultados escolares (Hallam, 2004) e para o sucesso profissional (Pitts, 2005).

Não se procedeu à recolha de dados relativamente ao rendimento salarial do agregado familiar, uma vez que a obtenção desses elementos se revelaria de grande complexidade, por se reportar ao período de infância dos diplomados. A ausência desta informação não prejudica a reflexão sobre o fenómeno em estudo, uma vez que diversos estudos têm evidenciado que as qualificações escolares parentais são mais decisivas para o capital cultural das crianças do que

---

<sup>80</sup> Como demonstraram as conclusões do relatório Coleman (1966), as variáveis associadas ao estatuto social das famílias revelaram ser as que apresentam maior poder explicativo na variação dos resultados escolares, podendo justificar 30 a 50% da variância total.

<sup>81</sup> A utilização da variável raça ou etnia não foi estudada por não se adequar ao contexto das EPM portuguesas.

a profissão ou o rendimento (Ganzeboon 1982, Hughes e Peterson, 1983; Mohr e Dimaggio, 1995).

Por outro lado, e como também já foi referido, estudos empíricos desenvolvidos na Grã-Bretanha demonstraram que, para uma mesma classe social, não são os alunos que apresentam rendimentos familiares mais elevados aqueles que obtêm melhores resultados. (Floud, Halsey & Martin, 1956: 89). Além disso, o histórico da elevada percentagem de apoios sociais que, anualmente, as EPM atribuem aos seus alunos<sup>82</sup> permite inferir a existência fortemente maioritária de baixos rendimentos familiares de origem.

De igual modo não são apresentados dados sobre o rendimento salarial dos diplomados, pois, na aplicação do questionário preliminar, a questão apresentada para recolher essa informação criou desconforto aos inquiridos, por invadir o que é percecionado como uma área de privacidade a preservar. Considerando o nível máximo de escolaridade atingido e a ocupação profissional exercida, a não existência de dados sobre o(s) salário(s) por eles auferidos não prejudicou a discussão das hipóteses a tratar.

A mobilidade social e o *efeito-escola* são estudados pela análise estatística que permite o cruzamento das variáveis chave que caracterizam os *inputs* – condições familiares de origem – e os *outputs* – resultados escolares, nível máximo de escolaridade e ocupação profissional. Utilizam-se preferencialmente os testes não paramétricos de Man-Whitney e de Kruskal-Wallis e o coeficiente de correlação de Spearman, para testar as seguintes hipóteses operacionais<sup>83</sup>:

**HMS1: O nível máximo de escolaridade e a ocupação profissional dos diplomados estão associados ao capital escolar familiar de origem, ao nível de escolaridade da mãe, aos resultados escolares obtidos na EPM, à condição de género e ao contexto territorial de residência.**

**HMS2: Os resultados escolares obtidos na EPM estão associados ao capital escolar familiar, ao nível de escolaridade da mãe, às atitudes dos professores de instrumento, à condição de género e ao contexto territorial de residência.**

---

<sup>82</sup> Dados transmitidos pela APROARTE (Associação Nacional do Ensino da Música e das Artes) e por conhecimento direto do investigador.

<sup>83</sup> A opção pela utilização de testes não paramétricos decorre de na amostra não se cumprirem os pressupostos da normalidade de distribuição das variáveis, nem da homogeneidade das variâncias.

### **3.1. PERFIL SOCIAL FAMILIAR, ESCOLAR E PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS**

#### **3.1.1. Composição da amostra por faixa etária, género, escola e contexto territorial de residência**

De um universo de população acessível de 408 indivíduos, graduados pelas escolas profissionais de música do Norte de Portugal, a amostra é constituída por 182 diplomados dos cursos profissionais de música que terminaram os seus cursos profissionais até 2004/2005, portanto, já em idade adulta e que, no momento de realização do inquérito (2011/12), apresentavam idades iguais ou superiores a 24 anos, como já foi referido.

Como se pode observar na tabela 4, os dados da amostra demonstram estarmos perante uma população com idade compreendida, em grande maioria, entre os 24 e os 35 anos de idade (90%) e 10% apresenta idades superiores a 35 anos. Quanto à variação de género, 47% são do sexo feminino e 53% do sexo masculino, observando-se a predominância do sexo masculino (6 p.p.).

Há maior representatividade de diplomados da ARTAVE, cerca de dois quintos, e menor representatividade da Escola Profissional Artística de Mirandela, inferior a um quinto da totalidade da amostra, imediatamente seguida da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, cuja representatividade, é, aproximadamente, de um quinto, e da Escola Profissional de Música de Espinho, que representa um quarto dos diplomados.

Em função da localização geográfica das EPM, três delas no litoral e uma no interior, optou-se por criar uma tipologia de classificação que melhor se adequasse à especificidade desta investigação e aos objetivos que prossegue. O contexto territorial de residência tem vindo a ser integrado nas investigações sociológicas sobre trajetórias escolares dos alunos e a fazer prova de relevância, analisando-se a diferenciação interior/litoral, centro/preferia urbanos nesses resultados (Seabra, 2009: 87). É maior a probabilidade de os alunos residentes em centros urbanos terem melhor desempenho do que os que residem em zonas de menor desenvolvimento económico e cultural (Fourquin, 1977).

Nesse sentido, tendo em vista uma análise que vai incidir sobre percursos escolares de cariz artístico é pertinente conhecer o contexto cultural envolvente em que cada diplomado cresceu, nomeadamente, se o fez numa zona onde poderá ter existido oferta cultural estruturada, e se esta terá sido de cultura erudita ou de cultura popular.

Esse contexto territorial de residência familiar foi categorizado em função do cruzamento relativo à divisão administrativa e classificação das freguesias do continente, emitido pelo PRODER<sup>84</sup> –

---

<sup>84</sup> Programa de desenvolvimento económico implementado em Portugal e financiado pela UE que classificou o território em zonas "rurais" e "outras não rurais".

em rurais e não rurais - em conjugação com a classificação definida pelo Programa PROSIURB<sup>85</sup>, que classifica as cidades em função dos recursos e equipamentos e do potencial de desenvolvimento, como cidades de média dimensão e de grande dimensão. Pretendeu-se utilizar uma classificação que pudesse refletir a dinâmica sectorial relativamente à oferta cultural. Nesse sentido, as freguesias categorizadas administrativamente como rurais, pelo PRODER, mantiveram essa designação, e as não rurais foram enquadradas em função do cruzamento da classificação do PROSIURB, em área urbana de média dimensão (sede de concelho) e de grande dimensão (sede de concelho) e as restantes foram designadas como “outras não rurais de pequena dimensão”.

Considerando que a localização geográfica das escolas profissionais de música se situa em centros urbanos de média ou de pequena dimensão, no litoral, como Viana do Castelo, Famalicão, Espinho, ou no interior, como Mirandela, observa-se, na amostra, que a maioria dos diplomados residia em localidades de características rurais (28,2%) ou em localidades de pequena dimensão<sup>86</sup> (44,2%), mas cujas condições de oportunidade e de equipamentos culturais são efetivamente limitadas e semelhantes às das localidades rurais. Só 24,3% habitou em áreas urbanas de média dimensão, sede do concelho, e 3,3% em áreas urbanas de grande dimensão, como, por exemplo, Porto ou Braga, onde a oferta cultural de carácter não popular terá sido, porventura, mais consistente<sup>87</sup>.

Quanto ao local de residência na atualidade, observa-se pela leitura da tabela abaixo uma mobilidade geográfica relativamente à residência de origem, com tendência de deslocação para centros urbanos, sede de concelho, de grande dimensão (27,6%), e também a preferência pelo estrangeiro (6,6%), em conformidade com as oportunidades de emprego espectáveis, nomeadamente como instrumentista de orquestra, aí existentes<sup>88</sup>.

Dos doze diplomados a residir no estrangeiro, a ocupação profissional de instrumentista de orquestra é a que apresenta maior frequência, a ser exercida por dez diplomados. Efetivamente a atração pelos grandes centros urbanos é a tendência predominante, observando-se uma diminuição de 15,4 p.p. dos diplomados a residir em zonas rurais, de 9,4 p.p. dos diplomados a residir em outras zonas não rurais de pequena dimensão e também as sedes de concelho de cidades de média dimensão sofreram uma diminuição de diplomados residentes de 6.1 p.p.

Considerando que as oportunidades profissionais como instrumentista de orquestra ou atividade musical como *freelancer* se apresentam nos grandes centros, o aumento de mobilidade de 24,2 p.p. para o Porto ou Lisboa poderá ser explicado pela existência nesses locais de estruturas

---

<sup>85</sup> Programa de consolidação e de reorganização do sistema urbano implementado em Portugal e financiado pela UE que classificou o território em função da rede de reorganização urbana.

<sup>86</sup> Administrativamente classificadas como não rurais.

<sup>87</sup> Relativamente às zonas rurais, será de relevar a forte implementação e tradição das bandas filarmónicas existentes em Portugal e oferta promovida por esses agrupamentos (Milheiro, 2013).

<sup>88</sup> A internacionalização de intérpretes é um fenómeno frequente observado ao longo dos diversos períodos da história da música e das orquestras. Cf. Segnini, 2011.

profissionais adequadas, ou outras oportunidades de acolhimento de projetos culturais-musicais<sup>89</sup>.

Tabela 4. Faixa etária, género, EPM, contexto territorial de residência

N=182		N=182		N=182		N=181		
Faixa etária		Género		EPM		Território residência	infância	atualidade
<29	45%	Masculino	53%	Artave	37,9%	Rural	28,0%	12,6%
30-35	45%	Feminino	47%	Espinho	24,7%	Outros não rurais	44,0%	34,6%
>35-45	10%			Mirandela	17,6%	Área urb. média dimensão	24,2%	18,1%
				Viana	19,8%	Área urb. grande dimensão	3,3%	25,5%
						Estrangeiro	0,0%	6,6%
						N. R.	0,5%	0,5%

### 3.1.2. Composição segundo o capital escolar familiar

Na amostra, as classificações escolares dos pais dos diplomados são maioritariamente inferiores à escolaridade obrigatória<sup>90</sup> (H=57,6%; M=53,3%), com predominância pelo 1º ciclo do ensino básico (45,6% para os pais e 40,1% para as mães). Das mães dos inquiridos, 14,8% conclui o ensino secundário, valor inferior ao apresentado pelos pais (17,0%). Dentro dos vários ciclos de escolaridade, os cursos superiores estão em reduzida representatividade, apresentando as mulheres uma taxa de conclusão superior de 4,5% (M= 14,8%, H= 10,3%). Os graus académicos superiores a bacharelato ou licenciatura dos progenitores são residuais, como se verifica na tabela abaixo (M=1,6; H=2,1). Observou-se que o nível de desfasamento entre os pais não deferia em mais de dois níveis de escolaridade.

Tabela 5. Nível de escolaridade dos pais

N=182	Escolaridade	
	Pai	Mãe
4º ano esc. ou inferior	46,2%	41,2%
6º ano escolaridade	11,5%	12,1%
9º ano escolaridade	14,8%	17%
12º ano escolaridade	17%	14,8%
Bacharelato ou licenciatura	8,2%	13,2%
Mestrado ou doutoramento	2,1%	1,7%

A variável capital escolar familiar foi construída através da conjugação das qualificações escolares dos pais, em quatro índices, visíveis na tabela seguinte, a saber: capital escolar familiar muito baixo, nas situações em que tanto o pai como a mãe não tinham atingido a escolaridade

<sup>89</sup> Nas orquestras portuguesas tem vindo a notar-se nas últimas décadas a participação cada vez maior de músicos nacionais, contrariando a anterior tendência em que os lugares eram ocupados maioritariamente por músicos estrangeiros.

<sup>90</sup> Em Portugal, em 1968 a escolaridade obrigatória passou a ter a duração de seis anos, em 1986 de nove e em 2009 de doze anos (até aos 18 anos de idade)

obrigatória; capital escolar familiar baixo, em que pelo menos um dos pais é detentor da escolaridade obrigatória; capital escolar médio, em que pelo menos um dos pais atingiu o ensino secundário; capital escolar alto em que pelo menos um dos pais possuiu um curso superior.

Considerando a importância da escolaridade da mãe no percurso escolar dos filhos, pelo seu caráter de preditabilidade (Thélot e Vallet, 2000, Azevedo, 2014), também neste trabalho essa associação será objeto de estudo, analisando-se o seu efeito no nível escolar atingido pelos diplomados das EPM. Requalificando o nível de escolaridade da mãe, verifica-se que a maioria (53%) não concluiu a escolaridade obrigatória (9º ano), 17% concluiu o 9º ano de escolaridade, 14,8% concluiu o ensino secundário e 14,9% concluiu um curso superior de bacharelato, licenciatura, mestrado ou doutoramento.

Tabela 6. Capital escolar familiar

N=182	Capital escolar familiar	Nível escolaridade mãe
Muito baixo	45,6%	53,3%
Baixo	19,8%	17,0%
Médio	15,9%	14,8%
Alto	18,7%	14,9%

### 3.1.3. Composição segundo o nível máximo de escolaridade

Do ponto de vista **dos recursos escolares dos inquiridos na idade adulta**, observa-se, na amostra e de acordo com a tabela abaixo, que 69,2% concluíram o bacharelato<sup>91</sup> ou licenciatura, e 20,4% concluíram mestrado, ou frequentam e concluíram doutoramento. Só 3,3% dos diplomados mantêm como escolaridade máxima o curso secundário profissional não tendo prosseguido estudos superiores e 7,1% indicam frequência de bacharelato ou licenciatura. De destacar que só 1,1% optou por um curso superior noutra área do saber completamente distinta da música.

Tabela 7. Nível máximo de escolaridade obtido pelos diplomados das EPM

N=182	
Nível máximo escolaridade	
Ensino secundário	3,3%
Frequência licenciatura	7,1%
Bacharelato ou licenciatura	69,2%
Mestrado, freq. dout., doutoramento	20,4%

<sup>91</sup> Antes da reforma de Bolonha, os cursos superiores de música, em Portugal, em funcionamento nos Institutos Politécnicos, nas Escolas Superiores de Música, estavam organizados em licenciatura bietápica, integrando um bacharelato de três anos e um quarto ano que atribuía o grau de licenciatura. O bacharelato concedia já habilitação profissional para o ensino nos conservatórios.

O facto de 89,5% dos diplomados possuírem um curso de nível superior e 7,1% estarem ainda a frequentá-lo comprova a adequação do perfil dos alunos, aos perfis de formação e aos perfis de desempenho. Verifica-se que efetivamente os alunos dos cursos profissionais de música prosseguem estudos no ensino superior, fugindo ao paradigma do ensino profissional que tem como objetivo introduzir os seus diplomados como técnicos intermédios no mercado de trabalho, logo após o término dos seus cursos, ou seja aos 18 anos de idade. Esta situação decorre da especificidade da profissão de músico, já que a formação de um instrumentista e a competitividade no trabalho não se compadecem com períodos de formação limitados a seis anos de escolaridade (duração dos cursos profissionais de música), sendo imprescindível realizar estudos superiores para atingir os níveis de desempenho performativos profissionalmente exigidos para ingressar numa orquestra.

A análise sobre o nível máximo de escolaridade e a composição de género revela que, na amostra, são as mulheres as que atingiram níveis superiores de escolaridade (95.3%), relativamente ao universo masculino (84,5%), quando se considera a conclusão de um curso superior.

Estes resultados confirmam outros estudos nacionais e internacionais que revelam que, com a democratização e a expansão da escolaridade, as raparigas apresentam percursos escolares mais bem sucedidos e progressivamente mais longos (Thélot & Vallet, 2000; Duru-Bellat et al, 2001, Almeida, 2000:16<sup>92</sup>).

Tabela 8. Nível máximo de escolaridade em função de género

N=182	Género	
	Masc.	Fem.
Ensino secundário	5,2%	1,2%
Frequência licenciatura	10,3%	3,5%
Bacharelato ou licenciatura	68,0%	70,6%
Mestrado, freq. doutor., dout	16,5%	24,7%

Quanto à tipologia dos cursos superiores frequentados, foi solicitado aos diplomados que identificassem o curso e a instituição de ensino superior frequentada. Observou-se que, além da percentagem expectável de não respostas de 3,3%, correspondente aqueles que não prosseguiram estudos e possuem o ensino secundário como escolaridade máxima, 15,4% dos diplomados não responderam a esta questão e 1,1% de respostas foram consideradas nulas. Como acima foi referido, o facto de só dois diplomados (1,1%) terem reorientado a sua vocação profissional, no ensino superior, para áreas de formação completamente distintas da música,

<sup>92</sup> Ana Nunes de Almeida apresenta dados publicados pela Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres referindo que, em 1997, 51,3% da população portuguesa com o ensino secundário são mulheres, e estão em maioria no ensino médio e politécnico (69%), e no ensino superior universitário (51%). Refere-se também ao trabalho de A. Barreto e C. Valadas Preto sobre *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, publicado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em 1996, mencionando que, no ano letivo 1990/91, as raparigas constituíam 55,5% do total de alunos matriculados no ensino superior e 66% do universo de alunos que concluíram a licenciatura.



poderá demonstrar a existência de uma forte identidade profissional desenvolvida no percurso escolar da EPM.

Relativamente à procura dos diversos cursos que integram a oferta do ensino superior, é necessário ter presente que os alunos que concluem os cursos profissionais de música apresentam, em simultâneo, candidaturas a várias instituições de ensino superior, pretendendo, desta forma, assegurar o seu ingresso naquele nível de ensino. Aí prestam provas específicas de acesso, e, em função dos resultados obtidos, matriculam-se nesta ou naquela instituição, ocupando as reduzidas vagas existentes em função maioritariamente dos resultados que obtêm nessas provas de pré-requisitos<sup>93</sup>.

Na amostra observou-se que a procura é maioritariamente na área da interpretação/performance, tendo sido observado que 51,1% dos diplomados se matricularam nos denominados cursos superiores de instrumento, área de interpretação/performance, destinados a formar instrumentistas. Este facto reforça a ideia apresentada anteriormente da existência de uma forte autoidentidade entre o percurso escolar e a profissão.

Das instituições que receberam o maior número de diplomados nos cursos de performance destacam-se: a Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo (ESMAE), do Instituto Politécnico do Porto, com percentagem superior (25,8%); a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) do Instituto Politécnico dessa cidade (8,2%); a Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO), em Lisboa (7,7%); e a Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) do Instituto Politécnico de Castelo Branco, em menor número (4,4%). Os restantes alunos frequentaram o Instituto Piaget, em Mirandela ou em outros locais, uma vez que no questionário a cidade nem sempre foi devidamente identificada, a Universidade do Minho, em Braga, a Universidade de Évora, e a Universidade Católica, no Porto, mas em número residual.

Imediatamente a seguir surgem os cursos denominados de Ensino da Música destinados à docência do ensino especializado da música – instrumento ou ciências musicais - apresentando a Universidade de Aveiro a maior percentagem (13,2%) e, residualmente, a Universidade de Évora<sup>94</sup> e Universidade Nova de Lisboa. Com procura mais reduzida surgem os cursos de ciências musicais (1,1%), composição (0,5%), produção e tecnologias da música (0,5%), direção de orquestra (0,5%). Os cursos destinados à docência da educação musical, no ensino básico, em funcionamento nas Escolas Superiores de Educação, foram frequentados por 7,1% dos diplomados.

Relativamente ao prosseguimento de estudos diretamente no estrangeiro, 4,9% dos diplomados optaram por fazê-lo em escolas de renome internacional como o *Berklee College of Music*, em

---

<sup>93</sup> Veja-se a título de exemplo a Deliberação n.º598/2014 de 28 de fevereiro (DR, 2ª série, nº 42), emitida pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior do Ministério da Educação e Ciência, onde estão publicados os pré-requisitos relativos à aptidão musical para aceder às diversas instituições de ensino superior e a elevada influência da classificação dessa prova no cálculo da nota de candidatura de acesso.

<sup>94</sup> A Universidade de Aveiro foi a primeira universidade, em Portugal, a promover oferta formativa em Música na área de instrumento.

Boston, o *Royal College of Music*, *Trinity College of Music*, *Guildhall School of Music and Drama*, em Londres, o Conservatório de S. Petersburgo, na Rússia, e ainda noutros conservatórios superiores em Desden, na Alemanha, e em Roterdão e Tilburg, na Holanda. O facto de estes alunos terem sido aceites em escolas internacionalmente reconhecidas no meio musical como de grande prestígio, para onde concorrem anualmente jovens de todo o mundo e onde o número de vagas é limitado, é demonstrativo da qualidade do desempenho performativo e, consequentemente, da formação ministrada nas EPM.

### 3.1.4. Composição segundo a motivação para o ingresso na EPM

Relativamente à motivação para a matrícula numa escola profissional de música, verifica-se que as duas opções mais escolhidas foram “porque gostava de música” e “porque os meus professores me aconselharam”, respetivamente com 88% e 53% dos inquiridos a assinalarem esses dois motivos. Observa-se, assim, que na composição do corpo discente das EPM se encontram maioritariamente alunos com interesse e gosto, e por isso motivados intrinsecamente para a aprendizagem da música, mas também com reforço de motivação extrínseca, já que foram apoiados pelos pais (26,9%) e aconselhados pelos seus professores para investirem nessa área, naturalmente porque lhes reconheciam aptidão para tal. Reconhece-se que este facto influencia positivamente o trabalho dos professores com repercussões positivas no funcionamento da escola (Lee *et al.*, 1993: 180) e, naturalmente, nos resultados escolares obtidos.

Tabela 9. Motivação para a matrícula na EPM

N=182	
Motivação para a matrícula	
Porque os meus pais (ou familiares) me aconselham	26,9%
Porque os professores me aconselharam	53,3%
Porque gostava de música	87,9%
Por razões económicas	2,7%
Pelas saídas profissionais	15,4%
Outra	13,7%

Da análise das respostas incluídas na categoria “outra” surgem testemunhos de alguns diplomados (13,7%) que reforçam categorias já existentes, como a motivação para a aprendizagem e profissão, e outras que não estavam contempladas nas opções e se agrupam nas restantes categorias: qualidade de ensino, influência familiar ou de amigos, e talento individual.

### **Motivação para a aprendizagem ou profissão**

Os melhores músicos que conhecia na altura frequentavam a escola profissional. Queria ser como eles! [Q14-80]<sup>95</sup>

Porque não me imaginava a estudar outra coisa. [Q15-130]

Porque queria ser músico profissional. [Q15-19]

Queria ser músico, desde os 12 anos que tenho isso em mente, pois sempre fui decidido. [Q14-23]

### **Qualidade de ensino**

Pela qualidade de ensino musical (especialmente comparando com o Conservatório que frequentava anteriormente). [Q14-10]

Pela qualidade dos professores e a exigência do ensino. [Q14-110]

Por ser a forma mais fácil de estudar música *a sério*. [Q14-13]

### **Influência familiar ou de amigos**

O meu Pai descobriu que havia uma escola de música e perguntou se gostava de ir para lá e eu disse logo que sim. [Q15-20]

Já tinha irmãos na música [Q15-160]

### **Talento individual**

Porque tenho ouvido absoluto, entre outras facilidades e talento, e o meu irmão já frequentava uma escola profissional de música (...) [Q15-40]

Porque tenho talento e queria desenvolver as minhas capacidades a nível musical [Q15-18]

### **3.1.5. Composição segundo os resultados escolares obtidos na EPM**

Os dados referentes aos resultados escolares obtidos nas diferentes áreas de aprendizagem que integram o plano de estudo dos cursos profissionais - **sociocultural, científica e técnica/artística** - baseou-se na informação veiculada pelos inquiridos. É na área artística que se situam as melhores classificações, com 93,90% dos diplomados a relatar ter obtido resultados de bom, muito bom ou excelente, sendo que estes dois últimos resultados (muito bom e excelente) prevalecem (63,70%). Na área da performance os resultados avaliados como razoáveis são residuais (6%) e não há resultados fracos, como se observa na tabela abaixo<sup>96</sup>.

<sup>95</sup> A sigla utilizada identifica a numeração da questão seguida da ordenação do respondente na base de dados.

<sup>96</sup> Estes dados demonstram, por um lado, que na interpretação de música erudita um desempenho avaliado como “suficiente” ou “bom” não é o pretendido para o exercício da competitiva profissão de instrumentista, sendo necessário atingir a excelência para ser reconhecido pelo empregadores, pelo público e pelos pares. Por outro, evidenciam o contraste em comparação com os resultados apresentados pelos conservatórios, já que só um reduzido número desses alunos concluiu os cursos secundários de instrumento.

Estes dados são reveladores de elevado sucesso escolar e estão em consonância com a forte motivação intrínseca inicial que foi observada nos diplomados, para a matrícula numa EPM. Tínhamos verificado na resposta anterior que quando questionados sobre os dois motivos mais importantes para efetuar matrícula na EPM, as respostas “porque gostava de música” (87,9%), “porque os meus professores me aconselharam” (53,3%) e “porque os meus pais (ou familiares) e aconselharam” (26,9%) obtiveram a maior frequência. Confirma-se assim a relação entre sucesso escolar e motivação intrínseca e motivação extrínseca, esta última traduzida no apoio dos professores e da família à opção vocacional do aluno. Os alunos motivados são autodeterminados e demonstram comportamentos e atitudes que otimizam a aprendizagem e produzem melhor desempenho. São os alunos que farão um percurso escolar mais prolongado e com melhores resultados (Skinner & Belmont, 1993).

Relativamente a outras áreas da aprendizagem não diretamente relacionadas com a música prática - como a área científica que incluiu disciplinas vulgarmente designadas como História da Música, Análises e Técnicas de Composição e Formação Musical<sup>97</sup> e a área sociocultural, integrando Português, Inglês ou outra língua estrangeira, Área de Integração e Educação Física - a situação altera-se ligeiramente. Ao contrário da área artística, não são os resultados de muito bom ou de excelente que prevalecem (33,5%), mas os resultados de bom (47,3%). Mesmo assim, 80,80% dos diplomados diz ter atingido resultados de bom, muito bom ou excelente, no entanto aumentam as classificações satisfatórias, já que 15,9% dos diplomados diz ter obtido resultados razoáveis, bem como as pouco satisfatórias, em que 3,3% relatou ter obtido resultados fracos. Na área sociocultural, 82,4% obteve resultados de bom, muito bom e excelente, em que 28,6% obteve muito bom e 4,9% obteve excelente. Relativamente aos outros níveis da escala, a distribuição é de 16,50% para razoável e de 1,1% para fraco. De destacar que os resultados não satisfatórios, visíveis nas áreas científica e sociocultural, não existiram na área artística.

Convém esclarecer que os procedimentos da avaliação no ensino profissional determinam a obrigatoriedade de o formando (aluno) obter classificação positiva em todas as unidades de aprendizagem (módulos) para poder concluir o seu curso. Pelo que o resultado escolar “fraco”, obtido pelos diplomados em função das diversas áreas do plano de estudo, não significa que a classificação final das disciplinas nessa área foi negativa, traduzindo um desempenho inferior, mas reflete, provavelmente, a perceção que ele tem sobre o seu próprio desempenho. Nesta perspetiva, não deixa de ser curioso verificar que na área artística nenhum diplomado da amostra refere ter obtido resultados fracos, 6% classificam-nos de razoáveis e os restantes 94% de bom, muito bom ou excelente.

---

<sup>97</sup> A designação destas disciplinas no atual plano de estudos foi alterada com a publicação da Portaria n.º 220/2007 e n.º 221/2007 de 1 de Março para Teoria e Análise Musical, História da Cultura e das Artes e Física do Som, no entanto os conteúdos programáticos da componente científica, nas áreas da Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição e História da Música, foram mantidos pelas EPM, não tendo sofrido alterações significativas.

Estes resultados são por si só demonstrativos de que os resultados escolares dos diplomados não refletem as condições sociais desfavoráveis de origem e não estão relacionados com o nível de escolaridade dos progenitores. Mesmo antes da realização de qualquer teste estatístico que permita analisar a não relação entre essas variáveis, parece que as EPM não reproduzem a cultura tradicional das classes dominantes, antes criam uma inovadora cultura escolar. Parece que as alterações dos resultados escolares em função das diferentes áreas de aprendizagem (sociocultural, científica, artística), e os muito bons resultados obtidos na área artística, significam que o superiormente valorizado é distinto do prolongamento da cultura familiar.

Tabela 10. Resultados escolares dos diplomados na EPM, por área de aprendizagem

N=182	Resultados escolares EPM				
	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom	Excelente
Sociocultural	1,1%	16,5%	48,9%	28,6%	4,9%
Científica	3,3%	15,9%	47,3%	27,5%	6,0%
Artística	0,0%	6,0%	30,2%	43,4%	20,3%

A duração da frequência dos cursos cumpriu o estipulado no plano curricular, em que 95,6% dos diplomados da amostra (considerando uma não resposta, que corresponde a 0,5%) concluíram o curso de instrumentista (secundário) em três anos. Relativamente ao curso básico profissional, 99% dos diplomados que frequentaram esse curso concluíram-no no tempo estipulado.

### 3.1.6. Atitudes dos professores de instrumento e resultados escolares

A investigação empírica desenvolvida em comunidades escolares tem vindo a demonstrar que as características atitudinais dos diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem assumem cada vez maior importância nos resultados escolares obtidos pelos alunos (Brookover *et al.*, 1979). São referidas três categorias de fatores que influenciam, particularmente, a educação: (i) variáveis de entrada, como a composição social do corpo discente, docente e não docente, (ii) contexto social da escola, como o envolvimento familiar, e organização do trabalho dos professores e a organização do trabalho dos alunos, entre outros. Estes fatores que podem afetar esses resultados, como vimos anteriormente.

Sobre as **atitudes dos professores de instrumento** e as implicações nas estratégias de ensino e aprendizagem no âmbito dessa disciplina, a informação recolhida permite constatar a importância das relações pedagógicas no sucesso escolar. As atitudes que podem contribuir para aumentar os níveis de motivação do aluno na prática do seu instrumento, e que refletem confiança na capacidade, autoestima e a autocompetência, além do aspeto afetivo de demonstração de interesse pela pessoa do aluno, refletem-se na melhoria dos resultados escolares, como será visto, mais adiante, na análise e discussão dos resultados. É também evidente favorável o apoio dos professores no encorajamento dos alunos para contactarem com outros especialistas (professor/músico) e na aproximação aos contextos reais da profissão de

instrumentista (frequência de masterclasses, sugestão de certo intérprete, criação de discoteca própria). Este conjunto de atitudes contribuem para incentivar o aluno a diversificar as suas experiências de aprendizagem diretamente relacionadas com o desempenho performativo como instrumentista.

Assim, pelo relato dos alunos, 70,4% dos professores dos inquiridos aposta na participação dos seus alunos em *masterclasses* ou em cursos de aperfeiçoamento, muitas vezes (30,8%) ou sempre (39,6%). Um número reduzido de docentes (5,5%) não utilizou nunca esta estratégia: 8,2% utilizou-a raramente e 15,9% às vezes.

Com resultados aproximados, para a frequência de “muitas vezes” e “sempre”, surgem as atitudes “Ajudava-me a compreender as ideias musicais do compositor” (68,7%), “Sugeria-me a audição de esta ou aquela obra ou intérprete” (68,7%), “Incentivava-me a ir a concertos” (68,2%) e “Dava-me informação sobre a época, ou carácter e/ou estilo do repertório a interpretar” (66,5%), “Motivava-me a criar a minha própria discoteca/biblioteca” apresenta, para os mesmos índices de frequência, valores inferiores, atingindo, no entanto, mais de metade dos inquiridos (56,6%).

Relativamente a “Motivava-me a criar a minha própria discoteca”, 20,8% dos professores de instrumento nunca ou raramente o faziam; “Ajudava-me a compreender as ideias musicais do compositor” nunca ou raramente foi utilizada por 14,2% dos docentes; “Aconselhava-me a frequentar *masterclasses*, cursos” e “Sugeria-me a audição desta ou daquela obra ou intérprete” nunca ou raramente foi utilizada por 13,7% ” e, por último, 11,5% dos docentes nunca, ou raramente, deram informação sobre a época, ou carácter e/ou estilo do repertório a interpretar, nem incentivaram os alunos a assistir a concertos.

No tocante à frequência de “às vezes”, os valores mais elevados e superiores a 20% dizem respeito a motivar os alunos a criarem a sua própria discoteca (22,5%), a transmitir informação sobre a época, ou carácter e/ou estilo do repertório que tinham de interpretar (22,0%), e a incentivá-los a assistir concertos (20,3%). As atitudes “Sugeria-me a audição de esta ou aquela obra ou intérprete” (17,6%) e “Ajudava-me a compreender as ideias musicais do compositor” (17%) apresentam valores semelhantes. 15,9% dos professores de instrumento dos inquiridos só “às vezes” os incentivavam a participar em *masterclasses* ou cursos de aperfeiçoamento.

Tabela 11. Frequência de atitudes dos professores de instrumento

N=182					
Atitudes dos professores de instrumento	Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes	Sempre
Dava-me informação sobre a época, ou carácter e/ou o estilo do meu repertório	4,4%	7,0%	22,0%	29,7%	36,8%
Ajudava-me a compreender as ideias musicais do compositor	4,9%	9,3%	17,0%	35,2%	35,2%
Aconselhava-me a frequentar masterclasses, cursos	5,5%	8,2%	15,9%	30,8%	39,6%
Sugeria-me a audição de esta ou aquela obra/intérprete	9,3%	11,5%	31,9%	24,7%	24,7%
Motivava-me a criar a minha própria discoteca/biblioteca	3,8%	9,9%	17,6%	30,2%	38,5%
Incentiva-me a ir a concertos	3,3%	8,2%	20,3%	30,8%	37,4%

### 3.1.7. Composição segundo a ocupação ocupacional

O conceito de grupo ocupacional assume neste contexto características específicas uma vez que os diplomados das EPM, à semelhança do verificado em pesquisas internacionais sobre a profissão dos músicos, exercem mais que uma atividade profissional (Bennett, 2008)<sup>98</sup>. Por esse facto foi solicitado aos inquiridos que assinalassem as múltiplas profissões que têm vindo a exercer nos últimos anos. Na amostra conjugam, por norma, a de instrumentista com a de professor.

O grupo mais fortemente representado corresponde aos professores que ensinam em escolas especializadas da música, como conservatórios, EPM e escolas de música das bandas (81,3%) e, imediatamente, a seguir surge a atividade profissional de instrumentista de orquestra, de câmara ou solista (68,1%), demonstrando assim a forte correspondência entre a habilitação académica adquirida e o perfil profissional de saída. Em menor representação estão os que lecionam música no ensino regular - 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico (39%) - e os docentes do ensino superior (11%). Relativamente ao exercício de outras profissões, 14,3% desenvolvem atividade no âmbito da música ou cultura, como gestor cultural, produtor, etc, e 7,1% exercem profissões não relacionadas com a cultura.

Tabela 12. Ocupações profissionais dos diplomados

N=182		
	Não	Sim
Professor de música no ensino regular	61,0%	39,0%
Professor no conservatório/EPM/escola banda	18,7%	81,3%
Professor no ensino superior	89,0%	11,0%
Músico de orquestra/grupo de câmara/solista	31,9%	68,1%
Outras relacionadas com música ou cultura	85,7%	14,3%
Outras não relacionadas com cultura	92,9%	7,1%

<sup>98</sup> Uma pesquisa desenvolvida pela empresa Metier sobre o setor musical na Grã-Bretanha concluiu que 81% dos músicos mantêm mais que uma profissão (Benet, 2008, 45).

O facto de 81,3% dos diplomados desempenharem funções docentes em escolas especializadas no ensino da música é demonstrativo da dinâmica que se instalou neste setor do ensino, resultante das políticas educativas implementadas pelo Ministério da Educação em 2008. Efetivamente, a gratuidade implementada para a frequência dos cursos básicos de música na rede privada de ensino, pelo Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho, à semelhança do que já acontecia no público, a par de outras medidas organizativas, originou o crescimento do número de alunos no sistema em cerca de 50% e o alargamento da rede de escolas privadas registou um aumento de 21% (Rodrigues, 2010: 205). É de destacar que sem a existência de profissionais disponíveis para ensinar não teria sido viável implementar as políticas de expansão do ensino especializado da música referidas. Efetivamente este alargamento não teria sido exequível uma década atrás, por inexistência de docentes, no nosso país. Registe-se que as escolas profissionais de música, nomeadamente, na primeira década do seu funcionamento, (1990-2000) recorreram em larga escala à contratação de professores estrangeiros<sup>99</sup>, à qual não será alheia a elevada emigração de músicos do leste europeu que ocorreu, de forma particularmente significativa, a partir de 1991 (Dias, 2012). Atualmente, uma percentagem significativa de docentes das EPM são ex-alunos, após prosseguimentos de estudos e devidamente diplomados pelo ensino superior.

A ocupação profissional de professor no ensino regular apresenta menos procura, revelando que a educação artística genérica não atrai a preferência para o desenvolvimento duma atividade profissional dos diplomados das EPM, sendo também aquela que se encontra mais distante do perfil de desempenho e do perfil de formação inicial dos cursos profissionais de instrumentista.

Será que para esses diplomados a docência no ensino genérico é escolhida por vocação profissional? Ou surgirá como a única alternativa de opção de prosseguimento de estudos, em função das classificações obtidos no curso profissional não favorável a um preenchimento de vaga nas provas de acesso ao ensino superior, nos cursos na área da performance? Esta questão será objeto de reflexão, mais adiante.

Comparando a informação publicada no *Inquérito aos artistas portugueses* (Pais *et al.* 1995) que analisa diversos indicadores referentes à profissionalidade da condição artística e à precaridade perante o trabalho dos artistas profissionais, pode verificar-se que os diplomados das EPM apresentam especificidades particulares. Desde logo o tipo de acumulação de atividades profissionais que é praticado desenvolve-se maioritariamente na área da música enquanto, no estudo acima referido, 44% desenvolvem uma atividade profissional não artística (Pais, 1995: 51). Neste estudo, só 7,1% dos diplomados é que se dedicam a outras atividade não artísticas, não relacionadas com música ou cultura, observando-se que 78,6% exercem a sua profissão na

---

<sup>99</sup> Informação transmitida pela APROARTE (Associação Nacional do Ensino Profissional da Música e das Artes)



área da música instrumental, como instrumentistas e/ou docentes e 14,3% exercem também outras profissões relacionadas com música ou cultura, como vimos na tabela anterior.

Relativamente à precariedade da condição profissional sobre os artistas portugueses, Pais (1995: 49) relata que só 38,1% apresentou como primeira fonte de rendimento o trabalho fixo relacionado com a arte. No caso dos diplomados das EPM esta questão da precariedade relativamente à especificidade da área de atividade profissional não será percecionada desta forma, como veremos. É possível analisar sumariamente esta questão pois o questionário aplicado aos diplomados incluía uma pergunta de resposta aberta onde se recolhia a opinião sobre as medidas que se poderiam implementar em Portugal para melhorar a profissão de músico. A taxa de resposta foi de 68%, com 125 diplomados a darem a sua opinião e em que só 9,6% referiu a situação contratual de prestação de serviços (trabalhador independente), vulgarmente designada como “recibo verdes” pela negativa. Ou seja, apesar de o vínculo laboral não assumir um contrato a termo, essa situação não é percecionada pelos diplomados da amostra como sinónimo de precariedade.

Provavelmente, estes resultados alterar-se-iam se o questionário tivesse sido aplicado aos diplomados mais recentes, nomeadamente no que diz respeito à profissão de músicos de orquestra ou à docência de música no ensino regular. Efetivamente os primeiros diplomados das EPM tiveram oportunidade de concorrer às vagas existentes nas orquestras portuguesas que entretanto se foram preenchendo, pelo que atualmente a oferta de trabalho nessa área é reduzida. O mesmo se passa relativamente à possibilidade de emprego na docência do ensino da música no ensino básico, como consequência das políticas educativas atuais relativas à diminuição da música no currículo formal ou nas atividades de enriquecimento curricular (Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho).

### **Ocupação profissional em função do género**

Como se poderá verificar pela leitura da tabela abaixo, verifica-se que no exercício das atividades profissionais como instrumentista prevalece o sexo masculino, seja relativamente à categoria de músico de orquestra/grupo de câmara/solista (H= 61,3% e M= 38,7%).

No tocante à atividade como professor, o resultado é diferente em função da especialização artística da aprendizagem e do nível de ensino. Assim, num universo de 20 docentes, os diplomados do sexo masculino são os que maioritariamente e com grande expressividade desempenham funções docentes no ensino superior (H= 75% e M=25%), não obstante o nível máximo de escolaridade de grau de mestre, frequência de doutoramento e doutoramento ser superior para as mulheres (M= 24,7% e H=16,5%), como foi visto.

Relativamente aos professores em conservatórios/academias/escolas de banda, e num universo de 124 diplomados, continua a ser superior a supremacia masculina (H=55,4%, M=44,6%), mas já com valores mais próximos para os dois géneros. Quanto à docência no ensino regular, a situação é semelhante, sendo superiormente exercida por mulheres (2,6 p.p.), cumprindo a atual

tendência de associar os cursos de formação de professores e a profissão docente no ensino básico ao universo feminino.

Tabela 13. Ocupação profissional em função do gênero

N=182	Gênero	
	Masc.	Fem.
<b>Ocupação profissional</b>		
Professor de música no ensino regular	43,70%	56,30%
Professor no conservatório/epm/ banda	55,40%	44,65%
Professor no ensino superior	75,00%	25,00%
Musico de orquestra/grupo câmara/solista	61,30%	38,70%
Outras relacionadas com música ou cultura	73,10%	26,90%
Outras não relacionadas com cultura	30,80%	69,20%

## **3.2. ANÁLISE DO EFEITO-ESCOLA NA MOBILIDADE SOCIAL DOS DIPLOMADOS**

Como visto anteriormente, as condições sociais da família condicionam os resultados escolares dos alunos e a explicação sociológica para esta questão destaca o facto de a escola tender a reproduzir as desigualdades sociais preexistentes. Collman (1966) e Plowden (1967) e outros consideram que as diferenças culturais existentes entre a escola e os grupos de alunos de classes sociais mais desfavorecidas são as causas do insucesso escolar. O movimento da escola eficaz demonstra a possibilidade de a escola poder mudar a história de vida dos indivíduos (Brookover, 1979). Os mecanismos através dos quais a escola reproduz essas desigualdades foram estudados por diversos autores com base nos modelos de análise de suportam a fundamentação teórica da *Reprodução* e da *Distinção*.

Neste subcapítulo analisam-se as relações entre as variáveis que caracterizam a condição social das famílias dos alunos da amostra e as variáveis que caracterizam o percurso escolar e a ocupação profissional.

### **3.2.1. A influência do capital escolar familiar na trajetória escolar**

**HMS 1: Os resultados escolares obtidos na EPM estão relacionados com o capital escolar familiar de origem.**

**HMS 1a: Os resultados escolares obtidos na EPM estão relacionados com o nível de escolaridade da mãe.**

As variáveis utilizadas são ordinais pelo que foi aplicado o teste de correlação de Spearman. Conforme se pode ler na tabela abaixo, é visível a existência de correlações entre o capital escolar familiar e os resultados obtidos pelos alunos das EPM, nas três áreas de aprendizagem. A correlação é fortemente significante relativamente à componente científica (sig=0,000; rs=0,261). A correlação é significante relativamente às outras componentes: sociocultural (sig=0,014; rs=0,183) e artística (sig.=0,002; rs=0,173). As correlações apresentadas são positivas, significando que quanto mais elevado é o índice de capital escolar familiar melhores resultados obtêm os diplomados da amostra nas qualificações escolares no seu percurso na EPM.

Se considerarmos somente o nível de escolaridade da mãe verifica-se que há alterações relativamente às correlações apresentadas na hipótese anterior em que são considerados os recursos escolares dos dois progenitores. Não se mantém qualquer associação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade materno e os resultados escolares dos diplomados relativamente à área artística (sig=0,124; rs=0,114). No entanto, observa-se que há correlação

significante entre o capital escolar da mãe e as classificações obtidas na componente sociocultural (sig=0,01; rs=0,190) e científica (sig.=0,003; rs=0,222), sendo relações positivas.

Tabela 14. Correlação entre capital escolar familiar, nível de escolaridade da mãe e resultados escolares obtidos na EPM

N=182		Resultados escolares		
		Sociocultural	Científica	Artística
<b>Capital escolar familiar</b>	Coef. Corr. Sp.	0,183*	0,261**	0,173*
	p	<b>0,014</b>	<b>0,000</b>	<b>0,02</b>
<b>Nível escolaridade mãe</b>	Coef. Corr. Sp.	0,190*	0,222*	0,114
	p	<b>0,01</b>	<b>0,003</b>	0,124

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

Como vimos no subcapítulo dedicado às condições sociais, de aprendizagem e trajetórias escolares, os fatores culturais - neste caso aferidos pelo nível de instrução dos progenitores - condicionam os resultados escolares dos seus filhos (Lee *et al.*, 1993). A investigação empírica tem demonstrado que os comportamentos específicos dos pais - nomeadamente o seu envolvimento na aprendizagem dos filhos, monitorizando o trabalho de casa, minimizando as distrações que possam ocorrer na sua realização, incentivando a participação em programas alternativos de carácter educacional - influenciam intensa e positivamente o progresso escolar (Bidle *et al.*, 1980). Estudos recentes produzidos em Portugal têm atribuído maior importância ao diploma da mãe nos resultados escolares, considerando que esse nível sociocultural é a variável do contexto que mais afeta o percurso escolar dos alunos (Azevedo, 2014).

Neste estudo, observou-se que a associação existente entre o índice de capital escolar da mãe e a classificação escolar obtida pelo aluno divergia em função da componente curricular em análise, contrariamente aos resultados obtidos quando era considerado o capital escolar dos progenitores. Com efeito, quando se introduziu somente o diploma da mãe, deixou de se confirmar a existência de correlação estatisticamente significativa relativamente aos resultados da componente artística/técnica, mantendo-se, no entanto, para as restantes (sociocultural e científica). O facto de ser na área artística que a maioria dos alunos atinge classificações mais elevadas e verificando-se que estas não estão relacionadas com o nível de escolaridade da mãe, ao contrário das evidências que, ultimamente têm surgido na investigação empírica, poderá reforçar a hipótese de que o “fator escola profissional de música” foi determinante no sucesso da trajetória escolar.

**HMS 2: O nível máximo de escolaridade alcançado pelos diplomados das EPM está relacionado com o capital escolar familiar de origem.**

**HMS 2a: O nível de escolaridade alcançado pelos diplomados das EPM está relacionado com nível de escolaridade da mãe.**

A hipótese não se confirma, não se observam correlações entre as variáveis que medem o nível máximo de escolaridade atingido pelos diplomados das EPM e o índice de capital escolar familiar (sig=0,951; rs=-0,005). De igual modo, não se observam correlações entre o nível máximo de escolaridade obtido pelos diplomados e o nível de escolaridade da mãe (sig=0,922; rs=-0,007).

**Tabela 15.** Correlações entre nível máximo, capital escolar familiar e nível de escolaridade da mãe

		Nível máximo escolaridade
N=182		
<b>Capital escolar familiar</b>	Coef. Corr. Sp.	-0,005
	p	0,951
<b>Nível escolaridade mãe</b>	Coef. Corr. Sp.	-0,007
	p	0,922

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

Sabendo que, na amostra, o nível de escolaridade dos progenitores é maioritariamente igual ou inferior à escolaridade, até então, obrigatória (65,4%) e que os diplomados atingiram níveis elevados de escolaridade, em que 89,5% concluiu um curso superior universitário ou politécnico, como visto anteriormente, não surpreende que não exista qualquer correlação entre estas duas variáveis. Com efeito, os resultados encontrados contrariam os estudos empíricos e os pressupostos teóricos de que a escola se limita a reproduzir as desigualdades sociais da família e os diplomas dos progenitores, nomeadamente o diploma da mãe, condicionam os níveis de escolaridade do descendente. Verifica-se que, na amostra, os diplomas obtidos pelos diplomados não têm qualquer associação aos recursos escolares dos progenitores.

O que poderá explicar estes resultados? Será que, conforme refere Brookover (1979) é o “fator escola”, com destaque para a organização escolar e a promoção da motivação intrínseca dos alunos para aprendizagem, o responsável por anular as condições sociais familiares desfavoráveis, habitualmente associadas à causa de insucesso escolar?

Certo é que existe uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso às escolas profissionais de música entre os diversos grupos sociais, já que não há qualquer restrição de ordem económica a dificultar a entrada. Por outro lado, o sistema de estruturação modular e a forma como a aprendizagem é organizada e diferenciada em função do ritmo de aprendizagem de cada aluno e das suas necessidades específicas, de forma a atenuar as diferentes condições de chegada, permite que a obtenção dos resultados seja dependente do mérito de cada um. Destaque-se que a ênfase dada à componente prática do currículo, assente no treino musical, não cria distinção dos alunos em função da sua cultura familiar de origem. Ou seja, podemos considerar que o desenvolvimento do currículo, no que às componentes prática e científica diz respeito, não reproduz a cultura familiar, e, por isso, não penaliza os alunos oriundos de famílias com menores recursos escolares.

Parece que a cultura escolar das EPM contribui para desconstruir os métodos de segregação escolar e de reprodução familiar e que estas escolas, além de promoverem a igualdade de oportunidades, conduzem também à equidade, através de processos de gestão e de organização da aprendizagem.

### **3.2.2. A influência do capital escolar familiar na ocupação profissional**

#### **HMS 3: As ocupações profissionais desenvolvidas pelos diplomados das EPM estão relacionadas com o capital escolar familiar de origem**

Esta hipótese foi desdobrada em tantas hipóteses quantas as diferentes atividades profissionais que são exercidas pelos diplomados, da seguinte forma:

HMS 3.1. A atividade profissional de **professor de música** no ensino regular está relacionada com o capital escolar familiar.

HMS 3.2. A atividade profissional de **professor no ensino especializado da música** como conservatórios, escolas profissionais de música ou escolas da banda está relacionada com o capital escolar familiar.

HMS 3.3. A atividade profissional de **professor no ensino superior** está relacionada com o capital escolar familiar.

HMS 3.4. A atividade profissional de **instrumentista de orquestra, música de câmara ou solista** está relacionada com o capital escolar familiar.

HMS 3.5. Outras atividades profissionais na **área da música ou da cultura** estão relacionadas com o capital escolar familiar.

HMS 3.6. Outras atividades profissionais em **áreas distintas da cultura** estão relacionadas com o capital escolar familiar.

Aplicou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar a função da distribuição da variável ordinal capital escolar familiar nas duas amostras independentes, em função da profissão: o grupo de diplomados que exerce certa atividade profissional e o grupo que não a exerce). As múltiplas ocupações profissionais exercidas maioritariamente pelos diplomados distribuem-se pela docência (39% - ensino regular; 81% - ensino especializado da música;) e pela performance (instrumentista de orquestra – (68%), como se viu anteriormente.

Pela leitura da tabela seguinte, observa-se que o valor de prova é superior a 5% em todas as profissões, pelo que se aceita a hipótese da distribuição dos valores ser igual para ambos os grupos, não se verificando diferenças significativas entre os dois grupos. Não se confirma a

hipótese, não há evidência estatística entre o capital escolar familiar e a ocupação profissional dos diplomados, da amostra.

Os resultados obtidos - ao evidenciarem que a titulação académica dos progenitores não é um atributo central para determinar a categoria profissional dos seus descendentes, distribuídos por grupos ocupacionais de professores e artistas (músicos instrumentistas) - servem para reforçar a tese anteriormente apresentada na hipótese anterior (HMS1) de que as EPM geram práticas que permitem ao aluno escapar ao seu destino.

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas a assinalar, há duas situações distintas que merecem ser referidas: por um lado, as profissões em que a média do capital escolar dos progenitores dos diplomados que as exercem é inferior à média do grupo que não desenvolve essa atividade, e, por outro, a situação contrária em que a média do capital escolar familiar é superior para os que exercem essa profissão. Na primeira situação estão incluídas as atividades profissionais relacionadas com a docência no ensino genérico e no ensino especializado ou profissional da música e outras profissões não relacionadas com música ou cultura; na segunda as atividades profissionais ligadas à performance, à docência no ensino superior, ou a outras áreas da música ou cultura.

Pela análise dos resultados, verifica-se que para os professores de música do ensino regular a média do capital escolar dos progenitores é 1,97, enquanto para o grupo que não exerce esta atividade é de 2,14, mas, como já referido, as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas ( $p=0,384$ ). Relativamente aos professores em conservatórios, escolas profissionais e escolas da banda a média do capital escolar familiar é de 2,02 e para o outro grupo é de 2,32, no entanto as diferenças não são estatisticamente significativas ( $p=0,109$ ). Relativamente às atividades profissionais não relacionadas com música ou cultura, a média do capital escolar familiar dos diplomados apresenta os valores mais baixo de todas as amostras (1,77) e para o outro grupo a média é de 2,1, não se verificando diferenças significativas ( $p=0,449$ ). No conjunto da totalidade destas profissões, a média oscila entre 1,77 e 2,02, referindo-se a baixo capital escolar, correspondendo à escolaridade obrigatória de então (9º ano de escolaridade), ou inferior.

Na segunda situação, verifica-se que a média do capital familiar dos progenitores dos diplomados que exercem profissões diretamente ligadas à performance é superior, no entanto as diferenças observadas entre os dois grupos também não são estatisticamente significativas. Observa-se que atividade profissional de professor no ensino superior é aquela que apresenta a média mais elevada de capital escolar familiar (2,50), não se verificando, no entanto, diferenças significativas relativamente ao outro grupo ( $p=0,08$ ). Imediatamente a seguir surgem outras atividades profissionais na área da música ou da cultura cuja média do capital escolar familiar é de 2,38 ( $p=0,153$ ). Por fim, a profissão de instrumentista de orquestra cuja média do capital escolar familiar é 2,16 ( $p=0,224$ ) não se verificando diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 16. Relação entre a ocupação profissional e o capital escolar familiar

N=182		N	Capital escolar familiar			
			Média	M-W	p	
Ocupação profissional	Professor de música no ensino regular	Sim	71	1,97	3656	0,384
		Não	111	2,14		
	Professor no conservatório/EPM/ banda	Sim	148	2,02	2097	0,109
		Não	34	2,32		
	Professor no ensino superior	Sim	20	2,50	1264	0,089
		Não	162	2,02		
	Musico de orquestra/grupo câmara/solista	Sim	124	2,16	3217	0,224
		Não	58	1,90		
	Outras relacionadas com música ou cultura	Sim	26	2,38	1693	0,153
		Não	156	2,03		
	Outras não relacionadas com cultura	Sim	13	1,77	968	0,449
		Não	169	2,10		

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ ; \*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$ .

Os valores reportados na média referem-se à escala de medida: 1-Muito baixo; 2- Baixo; 3- Médio; 4-Alto

Apesar de as diferenças observadas não serem estatisticamente significativas, note-se que as profissões diretamente associadas a atividades performativas são, nesta amostra, desempenhadas por diplomados cujos progenitores apresentam uma média de capital escolar ligeiramente superior. O contrário acontece com os professores de música de ensino regular e os diplomados que exercem profissões não relacionadas com música e cultura.

Será pertinente confrontarem-se os dados obtidos neste trabalho com outros estudos realizadas em França e em Portugal, não obstante essas pesquisas analisaram o sucesso de jovens artistas em várias áreas, e não especificamente em música. Em França, Moulim, (1992, citado por Pais, 1995:35) refere a importância de uma origem social elevada para o desenvolvimento de uma carreira artística de sucesso. Em Portugal, o estudo já citado anteriormente sobre os jovens artistas portugueses considera que «a pertença a condições sociais mais elevadas favorece o exercício da arte como profissão» (Pais, 1995: 36). Relativamente aos diplomados das EPM, verifica-se uma situação contrária. Com efeito, na amostra observa-se que os diplomados oriundos de meios sociais mais desfavorecidos não são discriminados no exercício da sua atividade como instrumentista de orquestra. Estes resultados parecem confirmar o *efeito-escola* EPM na alteração da reprodução social, estando em conformidade com as atuais teoria da mobilidade social, que, numa dimensão mais abrangente, referem que a classe de origem, condição de género, relações de parentesco e raça têm cada vez menos influência no *status* social do indivíduo (Haralambos e Holborn, 2000).

### **HMS 3a. As ocupações profissionais desenvolvidas pelos diplomados das EPM estão relacionadas com o nível de escolaridade da mãe.**

Esta hipótese é desdobrada para cada uma das ocupações profissionais exercidas pelos diplomados.



HMS 3a.1. A atividade profissional de **professor de música** no ensino está relacionadas com o nível de escolaridade da mãe.

HMS 3a.2. A atividade profissional de **professor no ensino especializado da música** como conservatórios, escolas profissionais de música ou escolas da banda está relacionada com o nível de escolaridade da mãe.

HMS 3a.3. A atividade profissional de **professor no ensino superior** está relacionada com o nível de escolaridade da mãe.

HMS 3a.4. A atividade profissional de **instrumentista de orquestra, música de câmara ou solista** está relacionada com o nível de escolaridade da mãe.

HMS 3a.5. Outras atividades profissionais desenvolvidas na **área da música ou da cultura** estão relacionadas com o nível de escolaridade da mãe.

HMS 3a.6. Outras atividades profissionais **não ligadas à música** estão relacionadas com o nível de escolaridade da mãe.

À semelhança do verificado na hipótese anterior, não se observam relações estatisticamente significativas entre as variáveis. O nível de escolaridade da mãe não está relacionado com a nenhuma das ocupações profissionais do diplomado, já que para qualquer uma delas o valor de prova é superior a 5%, pelo que se aceita a hipótese nula e o facto da distribuição dos valores ser igual para ambos os grupos.

Para os “professores de música do ensino regular” o valor médio do nível de escolaridade da mãe ( $M=1,74$ ) é inferior relativamente ao grupo que não exerce essa profissão ( $M=2,02$ ), e as diferenças não são estatisticamente significativas ( $p=0,129$ ), o mesmo acontecendo para os “professores no conservatório, EPM, escola de banda ( $M=1,85$  vs.  $M=2,18$  e  $p=0,084$ ) e para outras ocupações não relacionadas com música e cultura ( $M=1,77$  vs.  $M=1,92$  e  $p=0,907$ ). Relativamente aos professores no ensino superior, os valores médios do nível de escolaridade da mãe são superiores relativamente ao grupo que não exerce esta profissão ( $M=2,30$  vs.  $M=1,86$  e  $p=0,086$ ), situação semelhante para os instrumentistas ( $M=1,96$  vs.  $M=1,81$  e  $p=0,582$ ) e para outras profissões relacionadas com música e cultura ( $M=2,15$  vs.  $M=1,87$  e  $p=0,282$ ).

Contrariando o modelo da reprodução social, conclui-se que as baixas qualificações escolares da mãe não condicionam o prestígio social das ocupações profissionais dos seus progenitores. Apesar de não existir evidência estatística na amostra mantém-se a tendência de, no tocante às profissões diretamente associadas a atividades performativas, a média do nível de escolaridade da mãe ser ligeiramente superior à do grupo que não as exerce.

Tabela 17. Relação entre nível de escolaridade da mãe e ocupação profissional dos diplomados

N=182		Nível escolaridade mãe			
		N	Média	M-W	p
Professor de música no ensino regular	Sim	71	1,74	3459	0,129
	Não	111	2,01		
Professor no conservatório/EPM/ banda	Sim	148	1,85	2078	0,084
	Não	34	2,17		
Professor no ensino superior	Sim	20	2,30	1271	0,086
	Não	162	1,86		
Musico de orquestra/grupo câmara/solista	Sim	124	1,95	3429	0,582
	Não	58	1,80		
Outras relacionadas com música ou cultura	Sim	26	2,15	1783	0,282
	Não	156	1,87		
Outras não relacionadas com cultura	Sim	13	1,76	1079	0,907
	Não	169	1,92		

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ ; \*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$ .

Os valores reportados na média referem-se à escala de medida: 1- Muito baixo; 2- Baixo; 3- Médio; 4- Alto

### 3.2.3. A influência da trajetória escolar na ocupação profissional

A trajetória escolar na sua relação com a profissão é analisada em dois períodos, em função dos resultados escolares obtidos na EPM e do nível máximo de escolaridade alcançado, em adulto.

#### **HMS 4: A ocupação profissional dos diplomados está associada aos resultados escolares obtidos na EPM, em função da componente do currículo.**

Aplicou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar a distribuição da função da variável ordinal dos resultados escolares e do nível máximo de escolaridade nas duas amostras independentes: os diplomados que exercem essa profissão e os que não a exercem.

Pela leitura da tabela abaixo, relativamente aos resultados escolares na EPM, observa-se que o valor de prova é inferior a 5% para as ocupações profissionais de professor de música no ensino regular, professor de música no ensino superior, músico de orquestra, e outras não relacionadas com cultura. Rejeita-se, por isso, a hipótese da distribuição dos valores dos resultados escolares ser igual para os dois grupos, no entanto observa-se que os resultados variam em função de cada uma das componentes do currículo (sociocultural, científica e técnica/artística).

Relativamente às ocupações profissionais de professor em conservatório ou outras profissões relacionadas com cultura o valor de prova é superior a 5%, pelo que se aceita a hipótese da distribuição da variável ser igual para os dois grupos, não há relação entre as variáveis, pois não se registam diferenças estatisticamente significativas.

Analisando os resultados na tabela abaixo, observa-se que, para cada uma das profissões analisadas individualmente, a distribuição dos resultados escolares que foram obtidos pelos diplomados durante o seu percurso escolar na EPM, na componente sociocultural, não apresenta diferenças significativas entre os dois grupos. Ou seja, a maior ou menor proficiência dos diplomados relativamente às disciplinas que integram o plano de estudos na área sociocultural (português, inglês, etc.) não está associada à especificidade da sua atividade profissional. No entanto, esta realidade altera-se quando analisamos as outras componentes de formação diretamente associadas ao perfil de desempenho profissional (componentes científica e técnica/artística), observando-se diferenças significativas para o grupo que exerce ou não exerce cada uma das profissões.

Relativamente aos professores no ensino regular o valor médio de frequência das classificações dos resultados escolares é inferior, em todas as áreas de aprendizagem, para o grupo dos diplomados que exerce esta profissão. Aplicando o teste de Mann-Whitney, observa-se que o valor de prova não é igual para os dois grupos, em função das componentes do currículo, existindo relações estatisticamente significativas:  $p=0,024$  na área científica e  $p=0,001$  na área artística.

Relativamente ao grupo de diplomados que exerce funções docentes no ensino superior, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na área científica ( $p=0,038$ ) e artística ( $p=0,040$ ). O valor médio de frequência das classificações escolares é superior em todas as áreas de aprendizagem no grupo que exerce essa profissão.

Quanto aos músicos de orquestra, grupo de câmara, solista, só na área artística é que se observam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ( $p=0,000$ ). O valor médio de frequência dos resultados é superior em todas as áreas de aprendizagem neste grupo profissional.

Relativamente aos diplomados que exercem outras profissões não relacionadas com cultura, observam-se diferenças estatisticamente significativas nas componentes científica ( $p=0,041$ ) e artística ( $p=0,001$ ) do currículo. O valor médio da frequência dos resultados escolares é inferior para todas as áreas de aprendizagem para este grupo.

A análise dos resultados escolares em função das diversas áreas de aprendizagem, na sequência da aplicação do teste de Mann-Whitney, permitiu verificar que o desempenho escolar na área artística e científica está relacionado com o desempenho profissional em função da especificidade de cada profissão.

Confirmou-se que na ocupação profissional de músico de orquestra ou de professor no ensino superior, em que o padrão de qualidade no desempenho performativo deve ser um indicador para o exercício da profissão, as médias dos resultados obtidos na EPM, na área artística, atingem os valores mais elevados relativamente a todas as outras profissões, verificando-se relações estatisticamente significativas ( $p=0,000$  e  $p=0,040$ ). Observa-se que o valor da média

dos resultados escolares obtidos na EPM para os músicos de orquestra foi de 3,97 (3=bom e 4=muito bom) e nos professores do ensino superior de 4,15 (4= muito bom e 5 = excelente). Na área científica a tendência confirma-se, e o valor mais elevado da média dos resultados escolares pertence aos alunos que atualmente desempenham funções docentes no ensino superior (M=3,55).

É curioso verificar que, nas situações profissionais em que o desempenho performativo não integra o perfil de competências específico a considerar para o exercício da profissão, a média dos resultados escolares obtidos pelos diplomados na EPM, na área artística, apresenta os valores mais baixos. Com efeito, a média dos resultados da área artística dos diplomados que exercem a profissão de professor do ensino regular atinge, na globalidade de todas as profissões, o valor mais baixo (3,51), excetuando as não relacionadas com música ou cultura.

Nas profissões diretamente relacionadas com a performance ou o seu ensino (como músico de orquestra, professor no ensino superior, ou conservatório) observa-se que as médias dos resultados escolares obtidos na área artística do curso atingem valores superiores, oscilando entre 3,86 no caso dos professores no conservatório, 3,97 nos músicos de orquestra e 4,15 nos docentes do ensino superior.

Em síntese, os resultados obtidos demonstram existir uma eficaz adequação da componente específica de formação dos cursos das escolas profissionais de música ao perfil de desempenho profissional, confirmando que as oportunidades profissionais no domínio da interpretação (instrumentista) estão associadas aos diplomados que obtiveram os resultados mais elevados na componente técnica/artística do currículo, na EPM. Verifica-se também um movimento em sentido inverso, ou seja os diplomados que obtiveram resultados inferiores optaram por desenvolver profissões não relacionadas diretamente com performance, ou com cultura.

Tabela 18. Relação entre resultados escolares obtidos na EPM e ocupação profissional

		Sociocultural				Científica			Artística		
		N= 182	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p
Professor de música no ensino regular (incluindo AECs)	Sim	71	3,08	3419	0,104	3,00	3212	<b>0,024*</b>	3,51	2893	<b>0,001*</b>
	Não	111	3,27			3,28			3,85		
Professor em conservatórios/epm/escola da banda	Sim	148	3,24	2196	0,212	3,21	2232	0,272	3,86	2113	0,121
	Não	34	3,03			3,00			3,56		
Professor no ensino superior	Sim	20	3,45	1257	0,077	3,55	1190	<b>0,038*</b>	4,15	1192	<b>0,040*</b>
	Não	162	3,17			3,12			3,73		
Músico de orquestra/ grupo câmara/ solista	Sim	124	3,19	3551	0,883	3,22	3151	0,150	3,97	2261	<b>0,000*</b>
	Não	58	3,07			3,07			3,38		
Outras relacionadas com música ou cultura	Sim	26	3,08	1890,5	0,550	2,96	1810	0,346	3,69	1876	0,515
	Não	156	3,22			3,21			3,79		
Outra(s) não relacionadas com cultura	Sim	13	3,08	1013,5	0,616	2,69	750	<b>0,041*</b>	3,00	518	<b>0,001*</b>
	Não	169	3,21			3,21			3,84		

\* Diferença significativa para  $p < 0,05$

Os valores reportados na média referem-se à escala de medida: 1=fraco; 2=razoável; 3=bom; 4=muito bom; 5=excelente

## **HMS 5: A ocupação profissional dos diplomados está associada ao nível máximo de escolaridade alcançado**

Esta hipótese é desdobrada em função das ocupações profissionais desenvolvidas pelos diplomados.

HMS 5.1 A atividade profissional de **professor de música no ensino regular** está relacionada com o nível de escolaridade máxima obtido.

HMS 5.2. A atividade profissional de **professor no ensino especializado da música** como conservatórios, escolas profissionais de música ou escolas da banda está relacionada com o nível de escolaridade máxima obtido

HMS 5.3. A atividade profissional de **professor no ensino superior** está relacionada com o nível de escolaridade máxima obtido

HMS 5.4. A atividade profissional de **instrumentista de orquestra, música de câmara ou solista** está relacionada com o nível de escolaridade máxima obtido.

HMS 5.5. Outras atividades profissionais na **área da música ou da cultura** está relacionada com o nível de escolaridade máxima obtido.

HMS 5.6. Outras atividades profissionais **não ligadas à música** ou cultura está relacionada com o nível de escolaridade máxima obtido.

Aplicando-se o teste de Mann-Whitney observa-se na tabela seguinte que o valor de prova é inferior a 5% para as ocupações profissionais associadas ao ensino, e para “outras não associadas à cultura” pelo que se rejeita a hipótese nula, aceitando-se que a distribuição dos valores da variável “nível máximo de escolaridade” não é igual para ambos os grupos, observando-se evidências estatísticas entre aquelas variáveis.

Nos professores do ensino regular a significância estatística é de 0,042 e a média do nível de escolaridade destes diplomados é a que apresenta os valores mais baixos (M=2,93 vs. M=3,16), à exceção da média obtida para “outras ocupações não relacionadas com música ou cultura” (M=2,38 vs. M=3,12), com significância estatística de 0,001. O facto de a média da escolaridade para aqueles professores indiciar que nem todos têm uma habilitação académica de grau superior, decorre do enquadramento jurídico para o exercício dessa profissão o ter permitido.

O valor médio do **nível de escolaridade** dos “**professores de música em conservatórios, escolas profissionais ou escolas de banda**” é superior (M=3,16 vs. M=2,71) ao outro grupo e há **relação estatística** entre as variáveis (p=0,05). Os diplomados “professores no ensino superior” apresentam a média de escolaridade mais elevada (M=3,45 vs. M=3,02) e verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis (p=0,042). Este facto não surpreende, considerando o currículo académico habitualmente exigido para o exercício dessa profissão. Relativamente aos “professores no conservatório, escola profissional ou escola da banda” a

significância estatística é de 0,005 e a média é superior ao outro grupo que não exerce essa profissão (M=3,16 vs. M=2,71).

Relativamente às profissões de instrumentista ou “outras relacionadas com música ou cultura”, aceita-se a hipótese nula, já que o valor de prova é superior a 5% para os dois grupos. Os instrumentistas de orquestra apresentam um valor médio de escolaridade superior ao grupo que não exerce essa profissão (M=3,14 vs. M=2,93), não se observando evidência estatística ( $p=0.09$ )<sup>100</sup>.

Os diplomados que exercem profissões no âmbito da música ou cultura apresentam média inferior de escolaridade (M=2,96 vs. M=3,09) e as variáveis não estão relacionadas ( $p=0,301$ )

Tabela 19. Relação entre nível de escolaridade e ocupação profissional

		Nível máximo escolaridade			p
		N= 182	Média	M-W	
Professor de música no ensino regular (incluindo AECs)	Sim	71	2,93	3369	<b>0,042*</b>
	Não	111	3,16		
Professor em conservatórios/epm/escola da banda	Sim	148	3,16	1884	<b>0,005*</b>
	Não	34	2,71		
Professor no ensino superior	Sim	20	3,45	1133,5	<b>0,007*</b>
	Não	162	3,02		
Músico de orquestra/ grupo câmara/ solista	Sim	124	3,14	3139,5	0,09
	Não	58	3,09		
Outras relacionadas com música ou cultura	Sim	26	2,96	1819	0,301
	Não	156	3,09		
Outra(s) não relacionadas com cultura	Sim	13	2,38	617	<b>0,001*</b>
	Não	169	3,12		

\* Diferença significativa para  $p < 0,05$ ; Diferença significativa para  $p < 0,01$

### 3.2.4. A influência da EPM no nível máximo de escolaridade

**HMS 4: O nível de escolaridade atingido, em adulto, está associado aos resultados escolares obtidos na EPM.**

Pela leitura da tabela abaixo observa-se a existência duma **correlação significativa positiva** entre o nível máximo de escolaridade obtido pelos diplomados em adulto e os resultados escolares obtidos na área artística, durante o percurso na EPM ( $\text{sig}=0,041$ ;  $r_s=0,152$ ). Relativamente à relação com outras componentes do plano de estudos - áreas sociocultural e

<sup>100</sup> O acesso a esta profissão não exige obrigatoriamente a apresentação do diploma académico. Habitualmente, nas audições para orquestra, a primeira seleção passa pela análise do currículo artístico, valorizando-se particularmente a experiência como instrumentista, a colaboração com maestros ou solistas de renome e prémios obtidos em concursos, seguindo-se uma prova prática com várias fases de seriação, em que a qualidade performativa, mais que o grau do diploma académico, é determinante.

científica - não se verifica associação entre as variáveis. Os resultados obtidos indiciam que o perfil de formação definido para os cursos de instrumentista promove as aprendizagens necessárias e adequadas ao prosseguimento de estudos num curso superior de música. Permite observar que, na amostra, os alunos que obtêm as melhores classificações na área artística, durante o percurso na EPM, são aqueles que obtêm o nível mais elevado de qualificação escolar (grau académico) no ensino superior. Demonstra-se assim a importância da instituição EPM no desenvolvimento de capital escolar, facto que condiciona o percurso formativo posterior.

Tabela 20. Correlação entre nível de escolaridade e resultados escolares obtidos na EPM

N=182		Sociocultural	Científica	Artística
Nível máximo escolaridade	Coef. Corr. Sp.	0,023	0,064	<b>0,152*</b>
	p	0,761	0,391	0,041

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

### 3.2.5. A influência das atitudes dos professores de instrumento

**HMS 5: Os resultados escolares obtidos pelos diplomados na área artística, durante o percurso na EPM, estão associadas a atitudes desenvolvidas pelos professores na aula de instrumento.**

Aplicando o coeficiente de correlação de Spearman analisou-se a relação entre atitudes de professores de instrumento, cuja escala de frequência incluía os itens “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”, e os resultados escolares obtidos na área artística, ao longo do percurso na EPM”. Foi possível observar, na amostra, a existência de associações estatisticamente significativas entre algumas das atitudes dos professores de instrumento no processo de ensino e a obtenção de melhores resultados dos alunos. Analisaremos de seguida cada uma dessas atitudes, separadamente.

**HMS 5a: Os resultados escolares obtidos pelos diplomados na área artística, durante o percurso na EPM, estão associadas ao incentivo do professor de instrumento para o aluno frequentar *masterclasses*.**

Pela leitura da tabela abaixo, observa-se uma correlação significativa positiva entre o incentivo do professor de instrumento para o aluno participar em *masterclasses* e os resultados escolares obtidos na área artística (sig=0,015; rs=0,180).

A participação numa *masterclass* é uma atividade desafiadora e passível de dar visibilidade à competência do aluno - jovem músico - não só entre pares (restantes alunos) e núcleo familiar ou comunidade educativa, mas também num meio artístico, mais alargado. No capítulo dedicado aos fundamentos teóricos da investigação, destacou-se já a importância do desenvolvimento da

autoestima, da autoeficácia e do acesso dos alunos a estratégias eficazes de aprendizagem como preditores de um futuro profissional como músico (Hallam, 2004:168). Pela análise dos dados obtidos neste trabalho parece que as atitudes demonstrativas de confiança no desempenho performativo dos alunos e de manifestação de interesse pelo desenvolvimento do seu currículo/percurso artístico favoreceram a obtenção de melhores resultados na área artística<sup>101</sup>. Os resultados observados estão assim, em consonância com a literatura sobre a motivação para a competência, já que, de uma forma geral, a necessidade de satisfazer o sentimento de competência leva os indivíduos a envolverem-se nas atividades em que se preveem boas probabilidades de sucesso.

Estas expectativas de atingir o sucesso, e que serão encorajadas pelo professor, são construídas com base em percepções e crenças acerca de si próprio e dos ambientes envolventes e são designadas genericamente como confiança na capacidade, contribuindo também para a melhoria da autoestima. (Cf. Lemos, 2005: 196). Assim, sabendo-se que «a sensação de produzir efeitos desejados é motivadora, constituindo, para além da experiência de competência, um dos alicerces motivacionais da aprendizagem e do desenvolvimento» (Lemos, 2005:206), será expectável que o aluno, perante a perspectiva de participar numa *masterclasse*/curso de aperfeiçoamento, fique absorvido e se concentre afinadamente na preparação do repertório. Assim, no trabalho prévio inerente à participação nessa atividade, irá mobilizar a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para que os objetivos de mestria sejam alcançados. Com o incentivo e a monitorização do professor de instrumento, ele saberá o que fazer para se apresentar, ao seu melhor nível, nessa *masterclasse*, para um professor/músico que o irá ouvir pela primeira vez e a quem pretende, naturalmente, causar a melhor impressão<sup>102</sup>. Esta capacidade para organizar e executar as rotinas de treino necessárias para melhorar e atingir determinado nível de desempenho performativo terá reflexos nos resultados escolares posteriores (Bandura, 1986).

A investigação tem vindo a demonstrar que a um aumento de autoeficácia – crença relacionada com a capacidade – se verifica o aumento de estratégias de resolução de problemas e de estratégias cognitivas de aprendizagem, em tarefas académica, refletindo-se no esforço e na persistência perante as atividades (Lemos, 2005: 203). Estes atributos serão fundamentais para o sucesso do aluno que aspira a ser um instrumentista. Está também verificado pela investigação que as expectativas de eficácia influenciam o desempenho, a persistência e as escolhas de carreira (Patton & McMahon, 2014: 152).

---

<sup>101</sup> A participação em *masterclasses* ou cursos de aperfeiçoamento artístico, orientados por reconhecidas personalidades do meio artístico musical, ou a obtenção de prémios/menções honrosas em concursos nacionais/internacionais é habitualmente referida pelos músicos jovens nas suas notas biográficas, na realização de recitais.

<sup>102</sup> A participação dos alunos em *masterclasses* pode ter outros objetivos, além da experiência de aprendizagem que é desenvolvida em ambientes musicais distintos. O contacto com outro professor pode ter implicações no futuro do aluno, relativamente ao seu prosseguimento de estudos, seja em Portugal ou no estrangeiro. É nesses contextos que os professores reconhecem os alunos que se distinguem pelo seu grau de excelência performativa, situação que poderá ser favorável para que possam vir a ser aceites na sua classe, no futuro, no momento de prosseguimento de estudos para o ensino superior, ou, então, como alunos particulares.



**HMS 5b: Os resultados escolares obtidos pelos diplomados na área artística, durante o percurso na EPM, estão associados à frequência com que o professor de instrumento dá indicações ao aluno sobre a audição de esta ou aquela obra ou deste ou daquele intérprete e à frequência com que o incentiva a criar a sua própria discoteca/biblioteca.**

Relativamente à associação entre a atitude de os professores de instrumento sugerirem aos seus alunos a audição de esta ou aquela obra ou intérprete e a obtenção de melhores resultados escolares, na componente artística, observou-se uma correlação positiva significativa ( $\text{sig}=0,017$ ;  $\text{rs}=0,177$ ) entre as variáveis. Observou-se uma correlação positiva fortemente significativa entre a atitude do professor “motivava-me a criar a minha própria discoteca/biblioteca” e os resultados obtidos na área artística ( $\text{sig}=0,06$ ;  $\text{rs}=0,204$ ). Estes resultados estão visíveis na tabela abaixo.

Com efeito, ao propor ao aluno a audição ou visualização de certos intérpretes e performances, de entre as várias disponíveis no mercado, o professor está a providenciar modelos e exemplos ao aluno, facilitando a sua aprendizagem. Simultaneamente, ao selecionar esse material para aquele aluno específico está a promover uma aprendizagem diferenciada, a demonstrar interesse pela sua evolução e a partilhar com ele as suas preferências musicais sobre repertório e executantes.

Para que a aprendizagem seja eficaz, Hallam (1997, 2006) refere-se à vantagem de o aluno ter uma representação clara e internalizada do conhecimento que deverá ser apreendido, considerando que os professores podem utilmente modelar processos, bem como os produtos finais de aprendizagem. Os vídeos e as gravações, além de poderem ser um assertivo auxiliar do estudo em casa, nomeadamente para ajudar a clarificar questões de interpretação, colocam não só o aluno em contacto com o produto final performativo (execução/interpretação da obra musical), mas também com reconhecidos intérpretes do seu instrumento. Ou seja, com alguém que obteve sucesso nessa profissão de instrumentista e que poderá ser um exemplo a seguir. Há, por isso, uma aproximação à realidade profissional e a constatação da existência de sucesso. Ao ouvir/ver um intérprete com elevado nível de desempenho performativo, as expectativas do aluno relativamente ao seu futuro profissional poderão, assim, ser reforçadas.

Nos últimos anos, os meios colocados à disposição para se aceder a gravações áudio ou vídeo, através da internet, alteraram radicalmente as práticas instituídas, no contexto profissional dos músicos instrumentistas ou do ensino da música. Efetivamente, se hoje em dia a relação de um intérprete (profissional ou estudante) com o repertório que executa já não determina obrigatoriamente a aquisição de CDs, há uma década atrás os procedimentos eram significativamente diferentes. Nesse sentido, a análise dos dados relativamente à questão que foi colocada aos diplomados “Qual a frequência com que o seu professor de instrumento o motivava a criar a sua própria discoteca/biblioteca?” terá de ser remetida para esse contexto temporal.

Antes da possibilidade de, via web, se poder aceder com extrema facilidade à audição de repertório musical ou à visualização de partituras, era prática habitual dos músicos/docentes

adquirem gravações e partituras e partilharem-nas com os seus alunos ou incentivarem-nos a construir a sua própria discoteca/biblioteca, enquanto acervo de reportório musical, seja em suporte áudio ou em papel. Essa era a possibilidade existente de se poder ter acesso imediato à literatura musical e à interpretação do reportório, recursos educativos indispensáveis a um estudante que se dedica à performance musical. A audição é reconhecida como um método informal de aprendizagem e revela-se uma mais-valia no desenvolvimento de competências instrumentais e interpretativas (Hallam, 2006).

Não se observaram relações estatisticamente significativas entre os resultados escolares e a atitude do professor em transmitir ao aluno informação acrescida sobre a época, carácter e/ou estilo do reportório a interpretar (sig=0,203; rs=0,095); ou ajudar a compreender as ideias musicais do compositor (sig= 0,061; rs= 0,139); ou incentivar o aluno a ir a concertos (sig=0,585; rs=0,041).

Tabela 21. Correlação entre atitudes dos professores de instrumento e resultados escolares na EPM

N=182	Resultados escolares na componente artística EPM	
	Coef. Corr. Sp	
Dava-me informação sobre a época, ou carácter e/ou o estilo do meu reportório	Coef. Corr. Sp	0,095
	p	0,203
Ajudava-me a compreender as ideias musicais do compositor	Coef. Corr. Sp	0,139
	p	0,061
Aconselhava-me a frequentar masterclasses, cursos	Coef. Corr. Sp	0,180*
	p	<b>0,015</b>
Sugeria-me a audição de esta ou aquela obra/intérprete	Coef. Corr. Sp	0,177*
	p	<b>0,017</b>
Motivava-me a criar a minha própria discoteca/biblioteca	Coef. Corr. Sp	0,204**
	p	<b>0,006</b>
Incentiva-me a ir a concertos	Coef. Corr. Sp	0,041
	p	0,585

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

### 3.2.6. A influência da condição de género

Inicialmente analisa-se a influência da condição de género na trajetória escolar, na EPM e na escolaridade máxima e, posteriormente, na trajetória profissional.

**HMS 6: Os resultados escolares durante o percurso na EPM estão relacionados com a condição de género.**

A aplicação do teste de Mann-Whitney, considerando duas amostras em função da condição de género, permite observar diferentes resultados, em função da componente do currículo em análise. Pela leitura da tabela seguinte, observa-se que o valor de prova é superior a 5%, nas

componentes do currículo sociocultural ( $p=0,158$ ) e científica ( $p=0,885$ ), pelo que se aceita a hipótese nula da distribuição dos seus valores ser igual para ambos os sexos, não se verificando diferenças significativas. Na componente artística, o valor de prova é inferior a 5%, pelo que se rejeita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para ambos os sexos, verificando-se diferenças significativas ( $p= 0,014$ ) entre os grupos.

Assim, o valor médio dos resultados escolares é superior para o sexo feminino ( $F=3,31$ ;  $M=3,10$ ), na componente sociocultural, alterando-se, na componente científico, em que é ligeiramente, superior para o sexo masculino ( $F=3,16$ ;  $M=3,18$ ), embora os valores sejam próximos para ambos os sexos. A situação mantém-se na componente artística, em que o valor médio dos resultados escolares está próximo da categoria de “muito bom”, sendo superior para o sexo masculino ( $M=3,93$ ;  $F=3,61$ ).

Conclui-se que, na amostra, os resultados escolares obtidos no percurso escolar na EPM nas componentes sociocultural e científica não estão relacionados com a condição de género. Relativamente à componente artística observa-se que são os diplomados do sexo masculino aqueles que em média obtêm melhores resultados e as diferenças são estatisticamente significativas.

Tabela 22. Relação entre condição de género e resultados escolares na EPM

		Género			
N=182		Média	M-W	p	
Resultados escolares	Sociocultural	M=97	3,10	3659	0,158
		F=85	3,31		
	Científica	M=97	3,18	4074,5	0,885
		F=85	3,16		
	Artística	M=97	3,93	3398	<b>0,014*</b>
		F=85	3,61		

\* Diferença significativa para  $p < 0,05$

Os valores da média reportam-se à escala de medida: 1- fraco;

2- médio; 3- bom; 4-muito bom; 5- excelente

### **HMS 7: O nível máximo de escolaridade atingido pelos diplomados está relacionado com a condição de género.**

Aplicando o teste de Mann-Whitney, observa-se que valor de prova é inferior a 5%, pelo que, na amostra, o nível máximo de escolaridade atingido pelos diplomados em adulto não apresenta uma distribuição igual para os dois géneros, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis ( $p=0,021$ ).

Os valores médios do nível máximo de escolaridade atingidos são superiores para o sexo feminino, confirmando que à semelhança da investigação produzida internacionalmente o prolongamento dos estudos é mais intenso para as mulheres, atingindo estas qualificações escolares superiores às dos homens (Thélot & Vallet, 2000).

Tabela 23. Relação entre condição de género e nível máximo de escolaridade dos diplomados

N=182	Género		
	Média	M-W	p
<b>Nível máximo de escolaridade</b>	M=97	2,96	3455,5
	F=85	3,20	<b>0,021*</b>

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ .

Os valores reportados na média reportam-se à escala de medida: 1- ensino secundário; 2- freq. licenc.; 3- bach., licenciatura; 4- mestrado, freq. dout.; 5-doutoramento

### **HMS 8: A ocupação profissional está relacionada com a condição de género masculino ou feminino**

Esta hipótese será desdobrada para cada uma das profissões exercidas pelos diplomados.

HMS 8.1 A atividade profissional de **professor de música no ensino regular** está relacionada com a condição de género.

HMS 8.2. A atividade profissional de **professor no ensino especializado da música** como conservatórios, escolas profissionais de música ou escolas da banda está relacionada com a condição de género.

HMS 8.3. A atividade profissional de **professor no ensino superior** está relacionada com a condição de género.

HMS 8.4. A atividade profissional de **instrumentista de orquestra, música de câmara ou solista** está relacionada com a condição de género.

HMS 8.5. Outras atividades profissionais na **área da música ou da cultura** está relacionada com a condição de género.

HMS 8.6. Outras atividades profissionais **não ligadas à música** ou cultura estão relacionadas com a condição de género.

Aplicando o teste de Qui-quadrado de Pearson para estudar a relação entre as duas variáveis categóricas, em tabelas de contingência, observa-se que há diferenças estatisticamente significativas entre os homens e as mulheres, para certas ocupações profissionais, rejeitando-se por isso a hipótese nula de não existência de relação.

Assim, a condição de género não é independente na ocupação profissional “professor de música no ensino regular” ( $p=0,037$ ), com predominância do sexo feminino, cumprindo a atual tendência de associar os cursos de formação de professores e a profissão docente no ensino básico ao universo feminino. Situação que se altera prevalecendo o sexo masculino nos docentes do ensino superior ( $p=0,039$ ), “músico de orquestra” ( $p=0,039$ ) e noutras ocupações relacionadas com música e com cultura ( $p=0,029$ ).

Estes resultados vêm de encontro à situação verificada no *Inquérito aos artistas jovens portugueses* (Pais, 1995: 33), em que os homens apresentam uma discriminação positiva face às mulheres relativamente às possibilidades de sucesso na carreira. José Machado Pais, no estudo acima referido, cita Raymonde Moulin<sup>103</sup> que apresenta resultados semelhantes de discriminação desfavorável relativamente às mulheres, relativamente aos artistas plásticos franceses.

No tocante à atividade como professor, o resultado é diferente em função da especialização artística da aprendizagem e do nível de ensino. Assim, num universo de 20 docentes, os diplomados do sexo masculino são os que maioritariamente e com grande expressividade desempenham funções docentes no ensino superior, não obstante o nível máximo de escolaridade de grau de mestre, frequência de doutoramento e doutoramento ser superior para as mulheres (M= 24,7% e H=16,5%), como foi visto. Poderá considerar-se, a existência de discriminação desfavorável relativamente às mulheres? Ou para lecionar nos cursos superiores o grau académico não é o fator mais importante a considerar?

Tabela 24. Relação entre a ocupação profissional e a condição de género

	N=182	Género	
		Chi quadrado Pearson	p
Ocupação profissional	Professor de música no ensino regular	4,341	<b>0,037*</b>
	Professor no conservatório/epm/ banda	1,415	0,234
	Professor no ensino superior	4,252	<b>0,039*</b>
	Musico de orquestra/grupo câmara/solista	9,989	<b>0,002**</b>
	Outras relacionadas com música ou cultura	4,768	<b>0,029*</b>
	Outras não relacionadas com cultura	2,854	0,091

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$

\*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$

### 3.2.7. A influência do território de residência familiar

Analisa-se a influência desta variável na trajetória escolar e na ocupação profissional.

#### HMS 9: Os resultados escolares obtidos na EPM estão relacionados com o contexto territorial de residência familiar

A diferenciação territorial (rural/urbano; centro/periferias urbanas) tem vindo a ser explorada na investigação científica como variável a condicionar as condições sociais familiares e as trajetórias escolares dos alunos e a sua análise tem feito prova de relevância (Forquin, 1997). Quando consideramos as diferenças territoriais, os alunos com menor desempenho escolar têm maior probabilidade de residir longe dos centros urbanos, em regiões que apresentam menor

<sup>103</sup> *L'artiste, l'institution et le marché*, Flammarion, Paris, 1992: 282.

desenvolvimento económico e cultural, com a ressalva de que o capital escolar familiar pode anular o contexto de residência familiar.

A hipótese em estudo é desdobrada nos dois períodos de medição dos resultados escolares: percurso escolar na EPM e diploma máximo de escolaridade obtido.

Previamente, analisou-se a relação o capital escolar familiar e o contexto territorial de residência. Observa-se que as famílias que residem em zonas rurais ou em “outras não rurais de pequenas dimensões” são detentoras de índices de capital escolar “muito baixo” (81,70%) ou baixo (72,2%), como se observa na tabela abaixo, em que só cerca de um quarto (18,3%) reside em zonas urbanas. Efetivamente nas cidades a percentagem é superior, refletindo uma concentração de agregados familiares detentores de maiores recursos escolares (44,2%).

Tabela 25. Capital escolar familiar segundo o contexto territorial de residência familiar

N=181	Capital escolar familiar			
	Mto baixo	Baixo	Médio	Alto
Rural	26,80%	38,90%	27,60%	20,60%
Outros não rurais de peq. dimensão	54,90%	33,30%	37,90%	35,30%
Área urbana média dimensão	17,10%	25,00%	34,50%	32,40%
Área urbana grande dimensão	1,20%	2,80%	0,00%	11,80%

Conforme se pode observar na tabela seguinte a análise estatística confirma evidência estatística, em que o valor médio do capital escolar familiar apresenta variações em função dos contextos territoriais com valor de prova inferior a 5%, pelo que as diferenças observadas são estatisticamente significativas ( $p=0,011$ ).

Tabela 26. Relação entre capital escolar familiar e contexto territorial de residência familiar

N=181	Capital escolar familiar		
	Média	K-W	p
Rural	2,00	11,127	0,011*
Outros não rurais de peq. dimensão	1,88		
Área urbana média dimensão	2,41		
Área urbana grande dimensão	3,17		

\*Diferença significativa para  $p<0,05$

Os valores reportados na média referem-se à escala de medida: 1- Muito baixo; 2-Baixo; 3- Médio; 4-Alto

Relativamente aos resultados escolares obtidos na frequência da EPM, No entanto, pela leitura da tabela abaixo observa-se que o valor médio dos resultados escolares durante o percurso escolar numa EPM é considerado “bom” para todas as componentes do currículo e todos os contextos territoriais, independentemente do capital escolar familiar. Na escala de medida utilizada, a média oscila entre o valor mínimo de 3,08 (3-bom; 4- muito bom), para os alunos residentes em localidades não rurais de pequena dimensão, e o valor máximo de 3,84, para áreas urbanas de média dimensão.

**Observam-se diferenças estatisticamente significativas, entre os diferentes contextos**, em função da componente do currículo, já que a hipótese nula da distribuição dos valores do desempenho escolar ser igual para todas as componentes curriculares não se verifica para a componente sociocultural, em que o valor de prova é inferior a 5% ( $p= 0,011$ ). Nas componentes científica e artística, apesar da média dos resultados escolares ser superior para os diplomados residentes nas áreas urbanas, não se observam diferenças significativas em função dos contextos territoriais.

Estes resultados indicam a importância do *efeito-escola* nos resultados escolares e na promoção de condições de igualdade entre todos os alunos, desvanecendo a influência do território de residência e contrariando as evidências empíricas nacionais (Azevedo, 1994). Com efeito a variável capital escolar familiar apresentou uma relação estatisticamente significativa em função do contexto territorial. Parece que a EPM conduziu a que, em média, os alunos obtivessem bons resultados (3 = bom), superando o facto de residirem em contextos culturalmente carenciados.

Tabela 27. Relação entre resultados escolares obtidos na EPM e território de residência familiar

N=181	N	Resultados escolares EPM										
		Sociocultural				Científica			Artística			
		M	K-W	p	M	K-W	p	M	K-W	p		
<b>Rural</b>	55	3,12	11,078	<b>0,011*</b>	3,20	3,864	0,277	3,69	2,200	<b>0,532</b>		
<b>Outros não rurais</b>	80	3,08			3,09			3,79				
<b>Área urb. méd. dimensão</b>	44	3,48			3,30			3,84				
<b>Área urb. gr. dimensão</b>	6	3,50			3,50			3,83				

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ . Diferença significativa para  $p > 0,01$ .

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-Fraco; 2-Razoável; 3-bom ; 4-Muito bom; 5-Excelente

#### **HMS 10. O nível máximo de escolaridade atingido pelos diplomados está associado ao território de residência familiar .**

Considerando o nível máximo de escolaridade atingido pelo diplomado no ensino superior, o valor de prova é superior a 5%, pelo que se aceita a hipótese da distribuição dos seus valores ser igual para todas as categorias do contexto territorial de residência durante o percurso escolar, dos oito aos dezoito anos de idade. Não há evidência estatística de relação entre as variáveis. Observa-se que o valor médio do nível de escolaridade é inferior para os diplomados que residiram em contextos rurais ( $M=2,98$ ) e superior para os que residiram em áreas urbanas de grande dimensão ( $M=3,33$ ), numa escala de medida em que o valor 2 se refere à frequência de uma licenciatura, 3 à conclusão de licenciatura e 4 à conclusão de mestrado ou frequência de doutoramento.

Tabela 28. Relação entre nível máximo de escolaridade e território de residência familiar

N=181	N	Nível de escolaridade adulto		
		M	K-W	p
Rural	55	2,98		2,918 0.404
Outros não rurais	80	3.09		
Área urb. méd. dimensão	44	3.09		
Área urb. gr. dimensão	6	3,33		

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ . Diferença significativa para  $p < 0,01$ .

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-curso sec.; 2-Freq. bach. ou licenc.; 3-Bach. ou lic. ; 4-Mestrado, freq. dout.; 5-Doutoramento

Conclui-se que, na amostra, e contrariando os estudos empíricos que associam essas variáveis, a obtenção da máxima qualificação escolar, com a ressalva de que o capital escolar familiar pode anular o contexto de residência familiar não esteve relacionada com a zona de residência familiar, indiciando que a EPM, independentemente dessa localização geográfica, promoveu o desenvolvimento de competências necessárias à obtenção de elevadas qualificações escolares.

### HMS 11. A ocupação profissional dos diplomados está associado ao contexto territorial de residência familiar de origem e ao da atualidade

Procedeu-se à reconfiguração das duas variáveis relativas ao contexto territorial de residência, dos 8 aos 18 anos de idade, e na atualidade, agrupando num só item as áreas urbanas de média e grande dimensão, e incluindo nesta última a residência no estrangeiro,

Os resultados demonstram a existência de relação entre a profissão de professor de música no ensino regular e a zona de residência ( $p=0,000$ ) na atualidade e na infância ( $p=0,036$ ), com predomínio da ruralidade. O contrário, relativamente à residência atual, acontece com os professores do ensino superior ( $p=0,033$ ).

Tabela 29. Relação entre a ocupação profissional e a território de residência de origem e na atualidade.

N=182	Dos 8 aos 18 anos de idade			Na atualidade			
	M	Qui2	Pearson p	M	Qui2	Pearson p	
Ocupação profissional	Professor de música no ensino regular	1,81	6,643	<b>0,036*</b>	2,10	20,58	<b>0,000*</b>
	Professor no conservatório/epm/banda	2,01	0,513	0,774	2,40	2,654	0,265
	Professor no ensino superior	2,10	0,613	0,736	2,75	6,828	<b>0,033*</b>
	Musico de orquestra/grupo câmara/solista	1,99	0,018	0,991	2,51	10,277	0,006
	Outras relacionadas com música ou cultura	2,19	0,253	0,282	2,38	0,324	0,85

Os valores da média dizem respeito à escala: 1-rural; 2-outros não rurais de pequena dimensão; 3-área urbana de média e grande dimensão.





## 4. CONDIÇÃO SOCIAIS E HÁBITOS CULTURAIS NA INFÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo analisar as práticas culturais familiares dos diplomados, durante a infância, em função das condições socioculturais familiares de origem. Face aos resultados obtidos estaremos em condições de avaliar, posteriormente, no capítulo quinto, a translação cultural dos diplomados das EPM como resultado da criação de capital musical através da socialização escolar na EPM.

No modelo da reprodução social a socialização precoce domina todo o processo acompanhando o percurso do indivíduo. O capital escolar dos pais determina o contexto socializador do gosto e preferências culturais através das relações de participação estabelecidas com a cultura. Neste modelo, a participação cultural que é realizada posteriormente, ao longo da vida, é uma consequência direta da socialização precoce e reflete as desigualdades iniciais existentes, determinando que crianças de classes sociais superiores sejam sempre culturalmente mais avançadas, bem como a situação contrária (Bourdieu, 1979).

No modelo de mobilidade cultural a cultura é um veículo de mobilidade em que a importância dos recursos escolares parentais vai diminuindo, ao longo do percurso escolar, e o capital próprio do indivíduo e a sua experiência vão assumindo cada vez mais protagonismo, contrariando, assim, a tendência fatalista da reprodução social (DiMaggio, 1982).

Inicialmente completa-se a caracterização da amostra através das seguintes variáveis: prática musical realizada em criança como membro de um grupo instrumental ou vocal; familiaridade com instrumentos musicais no círculo familiar ou de proximidade; assistência a concertos e audição mediada através de rádio, CD ou TV, em função do gênero musical/performativo; outras atividades culturais de saída praticadas em tempos livres, como ler um livro, ir ao cinema, visitar exposições, visitar exposições, ou assistir a espetáculos de teatro.

Os dados referentes à frequência da prática das atividades em criança devem ser interpretados considerando que se baseiam em auto declarações dos inquiridos e na interpretação subjetiva feita por eles da escala de frequência proposta no questionário. Na conceção inicial, considerou-se uma escala ordinal com quatro categorias: muitas vezes, às vezes, raramente, nunca.

Através do coeficiente de Spearman e dos testes não paramétricos de Kruskal-Wallis e de Mann-Whitney testam-se as hipóteses que permitem estudar a relação das condições sociais na prática musical e na criação de hábitos de consumo cultural na infância (HCCI).

**HCCI1. O capital escolar familiar condiciona as práticas musicais na infância, os consumos culturais de infância (frequência de audição mediada e de assistência a**

**concertos ao vivo) e frequência de participação noutras atividades culturais (ler um livro não de estudo, ir ao teatro, visitar museus, visitar exposições).**

**HCCI2. Os consumos musicais na infância estão relacionados com as práticas musicais de infância, o género e o contexto territorial de residência.**

**HCCI3. Os consumos culturais não musicais são condicionados pelo género e contexto territorial de residência.**

## 4.1. A PARTICIPAÇÃO CULTURAL NO CONTEXTO FAMILIAR

### 4.1.1. Caracterização do capital musical prático familiar

No capítulo anterior caracterizou-se o capital escolar familiar tendo-se observado que a maioria dos diplomados da amostra provinha de famílias com qualificações escolares reduzidas. Observou-se também uma forte motivação para a aprendizagem da música, pelo que será pertinente analisar o capital musical prático familiar destas famílias e perceber qual a sua relação com o capital escolar.

Como se viu no capítulo anterior 87,9% dos diplomados tinha evocado o facto de gostar de música como a razão mais importante para ter decidido matricular-se numa EPM. Esse gosto e interesse pela música terá sido construído na socialização familiar. Na amostra 73,1%, dos diplomados, afirmaram ter tido contacto com instrumentos musicais em criança no contexto familiar e 26,9% não teve qualquer familiaridade com instrumentos.

Como se pode observar, pela leitura das tabelas seguinte, esse contacto decorreu acima de tudo da prática instrumental que é protagonizada maioritariamente pelo próprio (35,7%) e pelos amigos (31,9%). No núcleo familiar a prática instrumental é realizada maioritariamente pelos irmãos (28,6%) e imediatamente a seguir pelos pais (21,4%), avós e tios (19,2%). A familiaridade com instrumentos musicais através dos vizinhos é a que apresenta valores mais reduzidos (11,5%). A ausência de familiaridade adquire o resultado menos expressivo já que só 26,9% declararam não ter tido contactado com instrumentos musicais em criança.

Tabela 30. Familiaridade com instrumentos musicais na infância

N=182	Familiaridade com instrumentos musicais
Meus pais	21,4%
Meus irmãos	28,6%
Eu	35,7%
Tios, avós	19,8%
Vizinhos	11,5%
Amigos	31,9%
Ninguém	26,9%

O indicador de **capital musical prático familiar** foi construído a partir de combinatórias do contacto do diplomado com instrumentos musicais e do vínculo familiar em que esse contacto se produzia (núcleo, proximidade, afastado), originando quatro índices: *muito baixo*, corresponde aos casos em que ninguém tocava um instrumento musical; *baixo* refere-se aos casos em que era o próprio, ou “vizinhos”, ou “amigos que tocavam”; *médio* nos casos em que eram os “pais” ou “irmãos” ou “avós/tios” que tinham esse hábito; e *alto* equivale aos casos em que tanto “pais” como “avós/tios” tocavam um instrumento. Pela leitura da tabela seguinte observa-se que, na

amostra, 51,1% dos diplomados integravam contextos familiares em que o capital musical prático familiar era *médio* (35,7%), ou *alto* (15,4%), e os restantes estavam distribuídos pelos índices de capital prático musical *baixo* (22%) ou *muito baixo* (26,9%).

Tabela 31. Capital musical prático familiar dos diplomados

N=182	Capital musical prático familiar
Muito baixo	26,9%
Baixo	22,0%
Médio	35,7%
Alto	15,4%

Se cruzarmos a variável capital musical prático familiar com o capital escolar familiar observamos que a prática de tocar um instrumento familiar se distribuía pelos diferentes índices de capital escolar, sem relação determinada. Pela leitura da tabela seguinte observa-se que a distribuição do capital musical prático familiar nos índices “médio” (53,8%) e “alto” (32,10%) é atributo das famílias cujo capital escolar se situa em índice “muito baixo”, facto que não surpreende considerando que a socialização musical precoce foi desenvolvida no contexto das bandas filarmónicas. Os detentores de “muito baixo” capital musical encontram-se distribuídos pelos diferentes índices de capital escolar apresentando, efetivamente, uma frequência superior para “muito baixo” e resultados idênticos para os índices de capital escolar “baixo” e “médio” e superior em 2,0 p.p. para “alto” capital escolar.

Tabela 32. Capital musical prático familiar segundo o capital escolar familiar

N=182	Capital musical prático familiar				
	Mto baixo	Baixo	Médio	Alto	
Mto baixo	36,7%	52,5%	53,8%	32,1%	
capital escolar familiar	Baixo	20,4%	20,0%	16,9%	25,0%
	Médio	20,4%	15,0%	12,3%	17,9%
	Alto	22,4%	12,5%	16,9%	25,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

#### 4.1.2. Caracterização das práticas e experiências musicais de infância

Relativamente à prática instrumental ou vocal em criança a maioria dos diplomados (77%) teve experiência musical integrando uma banda filarmónica, grupo coral, ou rancho folclórico e 23% não integrou qualquer grupo musical.

Considerando os relatos de **experiências musicais de infância a destacar - positivas ou negativas** - a taxa de respostas à pergunta B13 do questionário foi de 70,9%, em que só 0,5% dos diplomados se refere a experiências negativas. Os relatos destacam três tipos de contactos distintos: práticas musicais de infância, maioritariamente desenvolvidas nas bandas filarmónicas (22,5%), nas escolas especializadas de música (13,2%), ou nas escolas de ensino regular (6%); assistência a concertos ao vivo (12,6%), e convivência familiar (7,1%). Das memórias dessa socialização musical precoce surgem as seguintes categorias: (i) o companheirismo entre amigos e convivialidade entre gerações, em dialética com o contexto em que se promoveu, (ii) as oportunidades na formação de identidade musical, (iii) a fruição como ouvinte e apreço pelo reportório. Selecionaram-se para cada categoria alguns exemplos cuja transcrição fidedigna se apresenta:

### **Contexto, companheirismo e convivialidade**

A experiência que mais me marcou não foi bem musical, mas tem a ver com o mundo da música. Foi o simples facto de ter entrado para uma banda filarmónica, conviver com gente das diversas gerações e quando tocávamos, era como se fôssemos todos da mesma. Foi esse sentimento de *família filarmónica*<sup>104</sup> que me aproximou do mundo da música. Ainda me atrevo a dizer que se não fossem as bandas filarmónicas, as escolas profissionais não tinham chegado à qualidade que têm hoje.[Q-14-7]<sup>105</sup>

A melhor experiência que tive na infância foi o facto de pertencer a uma banda de música com muitos amigos e alguns membros da minha família. [Q14-11]

Muitas viagens da filarmónica para as festividades. [Q14-74]

O ambiente de união e familiar da Banda Filarmónica onde comecei a aprender, trabalhávamos todos para atingir o mesmo objetivo: fazer música. A música consegue transformar um grupo de pessoas desconhecidas numa grande família, a melhor parte do meu dia era a hora de ir para a sede da Banda ensaiar ou solfejar as lições. [Q14-83]

### **Contexto e oportunidade de formação de identidade musical**

A experiência musical que tive foi a que me levou a querer continuar e a querer ingressar numa escola profissional. Tocava na banda da minha terra natal. Uma das escolas profissionais citadas [no questionário] foi “criada” pela minha turma. Fomos a turma inaugural da escola. [Q14-6]

Andava eu no 6º Ano de escolaridade quando a minha professora disse à turma que não iríamos ter aula porque tínhamos de ir ouvir uma orquestra de cordas. Eu pensei para comigo: o que será uma orquestra de cordas? Ainda me lembro como se fosse hoje, fiquei completamente maravilhada com aquela sonoridade que era completamente nova para mim e ainda por cima eram jovens quatro ou cinco anos mais velhos que eu, faziam parte da orquestra de 9º ano da Esproarte, que andavam a divulgar o ensino [profissional] da música. Como fiquei encantada, tratei imediatamente de me informar e no ano seguinte lá estava eu na Esproarte para me dedicar aquela minha recente paixão.[Q14-19]

Foi marcante o facto de aos dozes anos de idade ser o solista da banda ... a partir daí deu-se a vontade de seguir música. [Q14-59]

Iniciei a aprendizagem da música na minha aldeia e tinha que solfejar até uma determinada lição e só depois é que começava a aprender o instrumento escolhido, o

---

<sup>104</sup> Destaque nosso.

<sup>105</sup> [Q-13 – 17] indica a numeração da questão no questionário (13) e a ordem do respondente na base de dados (17).

que estimulava bastante pois rapidamente queria aprender a tocar o instrumento. [Q14-68]

O que penso ter sido determinante para que eu seguisse, profissionalmente, Música, foi eu ter um habitat onde a Música fazia, naturalmente, parte. O meu Pai era músico amador, o meu irmão (que é mais velho) também; os meus tios, primos, avós também eram músicos; vivia numa pequena aldeia onde a banda filarmónica era, de alguma forma, o “coração” da localidade; toda a população vivia a banda filarmónica, pois, praticamente todos os lares possuíam alguém que fazia parte desta coletividade. Foi a própria Música que me estimulou para a Música, por estar simplesmente presente. (Q14-93]

### **Fruição e apreço pelo repertório**

A primeira experiência musical positiva que me lembro durou bastantes anos. Foi o facto de, em casa da minha avó, haver uma divisão chamada “O Quarto da Música” onde existiam centenas de LP,s e CD’s com muita música pop-rock pela qual me apaixonei e com a qual cresci. Uma experiência negativa ... quando fui aprender um instrumento (guitarra clássica com 8 anos), deparei-me com uma realidade desconhecida: a música chata! [Q14-13]

Acordar ao domingo de manhã com ópera na aparelhagem. [Q14-18]

Diversos concertos de qualquer estilo de música, tanto como músico como ouvinte. Como ouvinte, uma récita da “La Traviata” teve um impacto emotivo muito forte em mim devido à junção da música e do drama da ópera. [Q14-46]

Ouvir o cd do concerto de Tchaikovsky para violino. Era a Nathan Milstein e a orquestra filarmónica de Berlim. Nunca mais me esqueci! [Q14-99]

### **4.1.3. Composição segundo o hábito de audição mediada**

O hábito de ouvir música em casa durante a infância variava em função do género musical, sendo mais elevada a frequência de audição de repertório associado à cultura popular - representada pela música ligeira e música tradicional popular - em detrimento da cultura erudita como música clássica e ópera. Sabendo que no contexto familiar de origem dos diplomados predominam os índices de capital escolar muito baixo e baixo, confirmam-se os princípios enunciados na teoria da distinção enunciada por Bourdieu (1979) de associar a disposição estética e o consumo de alta-cultura aos detentores de condições sociais privilegiadas e qualificações escolares elevadas.

Pela leitura das tabelas seguinte observa-se que a música ligeira (pop, rock, etc.) foi o género mais escutado durante a infância com valores de 51,1% para a categoria “às vezes” e de 40,1% para “muitas vezes”. Só 8,7% dos inquiridos declarou “nunca ou raramente” ouvir este género musical. A música tradicional/popular/fado e a música clássica alcançam valores de frequência semelhantes cujos valores diferem entre 2,2 p.p. a 5,5 p.p. nas categorias da escala. Observa-se que o hábito de ouvir música clássica não era frequente, pois 40,1% dos diplomados “nunca” ou “raramente” ouvia este género musical, 35% “às vezes” e 25% “muitas vezes”. A música

tradicional/popular/fado apresenta valores superiores na categoria de “às vezes (40,7%). A ópera apresenta o maior número de não ouvintes (81,9%), com valores de 36,8% para a categoria “nunca” e 45,1% para “raramente”. O outro género musical mais escutado pelos diplomados e referido em “outro” foi o jazz, por 13 dos 21 diplomados que responderam à questão.

Os valores médios da frequência da audição por género musical apresentados na tabela seguinte, confirmam uma média superior para géneros associados à cultura popular, como “música ligeira” (3,31), e “tradicional popular/folclore/fado (M=2,82), seguindo-se “música clássica” e um reduzido contacto com a “ópera” (M=1,83).

Tabela 33 Frequência e média de audição mediada por género musical

Audição mediada	N	1	2	3	4	Média	Desvio Padrão
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes		
Música ligeira (pop, rock e outras)	182	0,5%	8,2%	51,1%	40,1%	3,3%	0,6%
Música clássica	182	8,2%	31,9%	35,2%	24,7%	2,8%	0,9%
Ópera	182	36,8%	45,1%	16,5%	1,6%	1,8%	0,8%
Tradicional popular/folclore/fado	182	3,3%	33,5%	40,7%	22,5%	2,8%	0,8%
Outro	21	9,5%	14,3%	28,6%	47,6%	3,1%	1,0%

#### 4.1.4. Composição segundo assistência a concertos

Relativamente à assistência a concertos a maioria dos diplomados da amostra declarou não ter assistido durante a infância a este tipo de manifestações culturais, à exceção dos concertos realizados pelas bandas filarmónicas que apresentam taxas de frequência mais elevadas, em que 28% assiste “muitas vezes”, 31% assiste “às vezes” e só 41% declarou “nunca ou raramente” assistir. A taxa de frequência “às vezes” apresenta valores superiores para a música ligeira (36,8%) e tradicional/folclore/fado (34,6%), seguindo-se bandas filarmónicas (30,8%) e música clássica (30,2%). As taxas de não participação são as mais expressivas em que a maioria dos diplomados não assistiu a qualquer concerto, independentemente do género musical: 58,3% “nunca/raramente” assistiu a concertos de música ligeira; 54,9% “nunca/raramente” assistiu a concertos de música tradicional popular/folclores/fado; e 56,5% 54,4% “nunca/raramente” assistiu a concertos de música clássica.

Pela leitura da tabela seguinte observa-se que a média de frequência de concertos para cada um dos géneros musicais se situa em valores da escala entre “raramente” e “às vezes”. No entanto é superior para os concertos realizados pelas bandas filarmónicas (M=2,72) e inferior para a música ligeira/pop/rock (M=2,30).



Tabela 34. Frequência de assistência a concertos em criança, por género performativo

Concertos	N	1	2	3	4	Média	Desvio Padrão
		Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes		
Música ligeira/pop/rock	182	16,5%	41,8%	36,8%	41,8%	2,30	0,80
Bandas filarmónicas	182	14,8%	26,4%	30,8%	26,4%	2,72	1,03
Música clássica	182	23,6%	30,8%	30,2%	30,8%	2,37	1,01
Tradicional popular/folclore/fado	182	10,4%	44,5%	34,6%	44,5%	2,45	0,82
Outro	10	20,0%	10,0%	50,0%	10,0%	2,70	1,06

#### 4.1.5. Composição segundo a participação noutras atividades culturais

Além dos consumos musicais estudaram-se outras atividades culturais desenvolvidos no contexto familiar no âmbito da denominada “alta-cultura”, como “ir ao teatro”, “visitar museus”, “visitar exposições” e “leitura não de livros de estudo”. À semelhança do observado para a audição mediada verifica-se que o espectro correspondente à categoria de “nunca” ou “raramente” é o mais expressivo em todas as atividades listadas. A ida ao teatro apresenta o valor mais reduzido de frequência (81,9%,  $M=1,91$ ), seguindo-se visitar exposições (64,8%,  $M=2,31$ ) e visitar museus (62,5%,  $M=2,31$ ). Com efeito só um reduzido número de diplomados praticou estas atividades culturais em criança com frequência em que 2,2% foram “muitas vezes” ao teatro, 7,7% visitaram “muitas vezes” museus e 7,1% exposições. Os índices de frequência relativos às visitas a exposições e museus são semelhantes para a categoria às vezes (28,0% e 29,7%) e muitas vezes (7,1% e 7,7%).

A leitura é a atividade mais praticada atingindo um valor médio de frequência muito próximo da categoria “às vezes” ( $M=2,92$ ), em que 31,3% declarou realizá-la “muitas vezes”, 33,0% “às vezes”, 31,9% “raramente” e só 3,8% declarou “nunca” ter lido um livro.

A frequência e a média da frequência de atividades de participação cultural praticadas em criança nos tempos livres, e visível na tabela seguinte, demonstra que os hábitos de participação cultural são reduzidos à semelhança do observado na assistência a concertos de música clássica e que o valor médio mais elevado diz respeito à prática da leitura. Este resultado pode decorrer da influência escolar e não significar a existência de um hábito cultural familiar, já que o plano nacional de leitura estabelece obras de leitura obrigatória desde o 1º ciclo do ensino básico.

Tabela 35. Frequência e média das atividades culturais praticadas em criança

Outras atividade culturais	N	1	2	3	4	Média	Desvio Padrão
		Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes		
Ler livros (não de estudo)	182	3,8%	31,9%	33,0%	31,3%	2,92	0,89
Ir ao teatro	182	29,7%	52,2%	15,9%	2,2%	1,91	0,73
Visitar museus	182	13,7%	48,9%	29,7%	7,7%	2,31	0,80
Visitar exposições	182	14,3%	50,5%	28,0%	7,1%	2,28	0,80
Outra	5			20,0%	80,0%	3,80	0,45

## 4.2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS MUSICAIS E CONSUMOS CULTURAIS NA INFÂNCIA

Neste subcapítulo pretende-se estudar a relação entre o capital escolar familiar e os hábitos de consumo cultural desenvolvidos durante a infância. A análise é feita distinguindo o consumo em função de cultura popular ou erudita, em função dos géneros musicais que são preferidos. Os resultados obtidos relativamente aos comportamentos de consumo na infância definem o ponto de partida para a trajetória da translação cultural a ocorrer com o percurso escolar na EPM. Incluiu-se na análise a variável capital musical prático familiar, não obstante neste estudo ela estar dissociada do capital escolar familiar, como se viu anteriormente.

### 4.2.1. A influência do capital escolar familiar

**HCCI 1: A frequência de audição mediada em criança está associada ao índice de capital escolar familiar variando em função do género musical popular ou erudito.**

Pela leitura da tabela abaixo observam-se correlação positiva significativa entre o capital escolar familiar e a frequência da audição de música clássica ( $\text{sig}=0,180$ ;  $p=0,015$ ) e uma correlação altamente significativa para a audição de ópera ( $\text{sig}=0,242$ ;  $p=0,001$ ).

Relativamente aos géneros musicais no âmbito dos géneros musicais populares não há correlação entre o capital escolar familiar e a audição de “música ligeira, pop, rock ou outras” e de “música tradicional popular/folclore/fado”.

Confirma-se que o índice de capital escolar familiar condiciona os hábitos culturais de audição dos géneros musicais associados à cultura erudita. Quanto mais elevado é o nível de escolaridade dos progenitores maior é a frequência através da audição mediada do repertório de ópera ou música clássica, através do rádio, CD, ou TV. Esta evidência está conforme o modelo de reprodução cultural proposto por Bourdieu (1977) segundo o qual as famílias com recursos escolares mais elevados são vistas como uma garantia para poderem adotar e transmitir no ambiente doméstico uma disposição estética.

Tabela 36. Correlação entre capital escolar familiar e audição mediada em criança

		Capital escolar familiar		
		Coef. cor. Sp.	p	
N=182	Música ligeira (pop, rock e outras)	-0,067	0,369	
	Audição mediada em criança	Tradicional popular/ folclore/ fado	-0,104	0,164
	Música erudita	0,180*	<b>0,015</b>	
	Ópera	0,242**	<b>0,001</b>	

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

**HCCI 2: A assistência a concertos em criança está associada ao capital escolar familiar variando em função do género musical popular ou erudito.**

Pela leitura da tabela seguinte observa-se uma correlação positiva significativa entre o capital escolar familiar e a frequência de concertos de música clássica (sig=0,000; rs=0,152), ou seja, na amostra quanto mais elevado é o nível de escolaridade dos pais maior é a frequência de assistência a concertos de música clássica dos filhos. Relativamente à frequência de assistência a concertos no âmbito da música popular (música ligeira/pop/rock/outras e tradicional popular/folclore/fado) observa-se que esta não está associada ao índice de capital escolar familiar.

Observa-se uma correlação negativa altamente significativa entre o capital escolar familiar e a assistência a concertos de bandas filarmónicas (sig.= 0,000; rs= - 0,342), significando que quando mais elevado é o nível de escolaridade dos pais menor é o índice de frequência desse tipo de concertos, em família.

Os resultados obtidos permitem evidenciar que a orientação e participação em determinadas formas de cultura – popular ou erudita – desenvolvidas no contexto familiar mantém a distinção em função do capital cultural existente (Bourdieu, 1979), em que baixos recursos escolares não estão associados ao consumo de cultura erudita. Ou seja, a disposição estética para apreciar a cultura erudita observa-se nas famílias detentoras de capital escolar mais elevado. Por outro lado, considerando que os concertos realizados pelas bandas filarmónicas se realizam tradicionalmente num contexto de romaria ou festa popular, em territórios rurais, a correlação negativa observada confirma que o apreço por estes eventos é atributo das famílias de baixo capital escolar.

Tabela 37. Correlação entre capital escolar familiar e assistência a concertos em criança

N=182		Capital escolar familiar	
		Coef. cor. Sp.	p
	Música ligeira (pop, rock e outras)	0,054	0,467
<b>Assistência a concertos em criança</b>	Tradicional popular/ folclore/ fado	-0,113	0,128
	Bandas filarmónicas	-0,342**	<b>0,000</b>
	Música erudita	0,152*	<b>0,041</b>

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

**HCCI 3: Os consumos culturais praticados em criança, como ler um livro (não de estudo), ir ao teatro, visitar museus e visitar exposições estão associados ao índice de capital escolar familiar.**

De acordo com a leitura da tabela inferior observam-se correlações positivas altamente significantes entre o capital escolar dos pais e frequência de práticas de saída, como ir ao cinema (sig=0,001; rs=0,038), ir ao teatro (sig= 0,000; rs= 0,334), visitar museus (sig=0,000; rs=0,279) e visitar exposições (sig=0,000; rs=0,267). Observam-se correlações significativas entre o capital escolar dos pais e ler livros, não incluindo manuais de estudo (sig=0,038; rs=0,154).

As correlações observadas demonstram que o nível de escolaridade dos progenitores condiciona o tipo de participação cultural dos filhos, durante a infância, confirmando-se a teoria da distinção defendida por Bourdieu (1979) relativamente ao efeito do capital cultural na apreciação dos bens simbólicos. Condições sociais desfavoráveis não promovem a disposição nem a apreciação da cultura erudita, pelo que, nos contextos familiares em que os pais são detentores de baixos recursos escolares são diminutas as práticas de leitura, ir ao teatro, visitar exposições ou visitar museus. Em oposição a esta realidade, os dados da amostra confirmam que nas famílias com nível de escolaridade mais elevado esse hábito de participação cultural na alta-cultura é desenvolvido. Confirma-se, assim, o modelo de reprodução cultural.

Tabela 38. Correlação entre capital escolar familiar e consumos culturais na infância

		Capital escolar familiar	
		Coef. cor.	Sp. p
<b>Consumos culturais em criança</b>	Ler livros	0,154*	<b>0,038</b>
	Ir ao cinema	0,253**	<b>0,001</b>
	Ir ao cinema	0,253**	<b>0,001</b>
	Ir ao teatro	0,334**	<b>0,000</b>
	Visitar museus	0,279**	<b>0,000</b>
	Visitar exposições	0,267**	<b>0,000</b>

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

**HCCI 4: A experiência de prática musical dos diplomados na infância está associada ao capital escolar familiar.**

Pela leitura da tabela seguinte observa-se que, na amostra, os diplomados que pertencem a contextos familiares cujo índice de capital escolar é “muito baixo” ou “baixo” são os que apresentam maior taxa de participação em grupos musicais, respetivamente de 81,9% e 80,6%. Este facto não surpreende tanto mais que, no cruzamento do capital musical prático familiar com o capital escolar familiar realizado no subcapítulo anterior, se observou não existir qualquer

correspondência entre eles. Confirma-se, assim, o interesse pela prática musical, como um atributo não exclusivo das famílias categorizadas com maior capital escolar.

Tabela 39. Participação em grupo musical na infância, segundo o capital escolar familiar

		Capital escolar familiar				
		N=182	Mto baixo	Baixo	Médio	Alto
<b>Participação grupo musical na infância</b>	Sim	140	81,9%	80,6%	69,0%	67,6%
	Não	42	18,1%	19,4%	31,0%	32,4%

Analisando a relação entre a prática musical na infância e o capital escolar familiar não se observam diferenças estatisticamente significativas para os dois grupos. Pela aplicação do teste de Mann-Whitney visível na tabela inferior o valor de prova é superior a 5%, pelo que se aceita a hipótese da distribuição dos valores ser igual para ambos.

Conclui-se que ter participado ou não em grupos musicais, na infância, não está relacionado com o capital escolar familiar ( $p=0,063$ ), como é habitualmente referido nos estudos sociológicos. Na amostra, os valores médios do capital escolar são inferiores para os que integraram um grupo musical ( $M=1,99$ ), relativamente aos que não o fizeram ( $M=2,38$ ).

Ilaria, Moura e Bourscheidt (2011) referem que as preferências musicais e o capital cultural familiar estão intimamente relacionados e os pais, através das suas histórias de vida e do exercício da paternidade, transmitem valores e hábitos culturais aos seus filhos. Neste caso, o interesse e a aprendizagem de um instrumento terão ocorrido em contextos educativos não formais, distintos dos tradicionais conservatórios de música<sup>106</sup>, provavelmente no espaço de convivialidade com amigos ou vizinhos, ou em escolas da banda, e por isso associados à prática de cultura popular e desligados de recursos elevados de capital escolar.

Tabela 40. Relação entre capital escolar familiar e participação em grupo musical na infância

		Capital escolar familiar			
		N=182	Média	M-W	p
<b>Participação em grupo musical na infância</b>	Sim	140	2,00	2416	0,063
	Não	42	2,38		

Os valores reportados na média referem-se a 1-Mto baixo; 2-Baixo; 3- Médio; 4- Alto

<sup>106</sup> Com efeito a rede do ensino público consta de seis conservatórios localizados nas principais cidades do País, não servindo, por isso, a população da amostra. O ensino especializado da música desenvolvido por instituições do ensino privado obrigava, até 2008, ao pagamento duma elevada mensalidade que podia atingir 100€ mensais. Só a partir dessa data passou a ser gratuito.

#### 4.2.2. A influência do capital musical prático familiar

##### HCCI 5: A experiência de prática musical dos diplomados na infância está associada ao capital musical prático familiar

Explorando-se o cruzamento da variável dicotômica “integrou um grupo musical na infância” com o “capital musical prático familiar” observa-se que a média para os dois grupos é próxima, sendo o índice de capital musical prático familiar ligeiramente superior para os que integraram um grupo musical ( $M=2,45$ ), relativamente aos que não o fizeram ( $M=2,21$ ).

Aplicando-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, para comparar a distribuição de capital musical prático familiar nos diplomados que integraram ou não grupos musicais na infância, observa-se que o valor de prova é superior a 5% para os dois grupos, quer tenham, ou não, participado em grupos musicais, pelo que se aceita a hipótese da distribuição dos valores ser igual para ambos não se verificando diferenças estatisticamente significativas ( $p= 0,110$ ).

Conclui-se que a dotação de capital musical prático familiar não está relacionada com a participação dos diplomados em grupos musicais na infância, facto que virá reforçar a existência de motivação intrínseca da criança para a aprendizagem da música.

Tabela 41. Relação entre capital musical prático familiar e a participação em grupos musicais na infância

		Capital musical prático familiar			
		N=182	Média	M-W	p
Participação em grupo musical na infância	Sim	140	2,21	2463	0,11
	Não	42	2,45		

Os valores reportados na média referem-se a 1-Mto baixo; 2-Baixo; 3- Médio; 4- Alto

#### 4.2.3. A influência da condição de género género nos consumos culturais em criança

##### HCCI 6. Os consumos culturais em criança estão relacionados com a condição de género feminino ou masculino

Esta hipótese será desdobrada em função dos produtos culturais a consumir: audição mediada, concertos ao vivo, prática de leitura e outros hábitos culturais associados a práticas de saída, no âmbito da alta-cultura.

##### HCCI 6a. A frequência de audição mediada em criança está relacionado com a condição de género masculino ou feminino.

Conclui-se que na amostra não há relação estatisticamente significativa entre a condição de género e a frequência de audição mediada, com exceção da “música ligeira, pop, rock e outras”.

Pela leitura da tabela seguinte observam-se valores superiores para os diplomados do sexo feminino para qualquer dos géneros musicais em estudo. O valor médio para a frequência de audição de “música ligeira, pop, rock ou outras” é de 3,47 para raparigas e 3,16 para rapazes, e a relação entre as variáveis é estatisticamente significativa, conforme se observa pela aplicação do teste de Mann-Whitney ( $p=0,001$ ).

Relativamente à “música tradicional, folclore ou fado” não há relação estatisticamente significativa ( $p=0,116$ ), o mesmo acontecendo com a música erudita ( $p=0,088$ ) e a ópera ( $p=0,318$ ).

Tabela 42. Relação entre frequência de audição em criança e condição de género

	Audição mediada em criança												
	Mús. ligeira (pop, rock ...)				Trad. popular/folcl./fado			Mús. erudita			Ópera		
	N=182	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p
<b>Masculino</b>	97	3,16	3034	<b>0,001</b>	2,73	3598,5	0,116	2,66	3545	0,088	1,78	3795	0,318
<b>Feminino</b>	85	3,47			2,93			2,88			1,88		

\*Diferença significativa para  $p<0,05$

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-Nunca; 2-Raramente; 3- Às vezes; 4-Muitas vezes

### HCCI 6b. O consumo de concertos ao vivo em criança está relacionado com a condição de género.

Pela aplicação do teste de Mann-Whitney observa-se, na tabela abaixo, que não há relação estatisticamente significativa entre a condição de género e a frequência de assistência a concertos no contexto familiar, durante a infância, para todos os géneros performativos: “música ligeira, pop, rock ou outras” ( $p=0,604$ ), “música tradicional, folclore, fado” ( $p=0,285$ ), “bandas filarmónicas” ( $p=0,351$ ) e “música erudita” ( $p=0,102$ ).

À semelhança do verificado para a frequência de audição mediada os valores médios de frequência de assistência a concertos são superiores para as crianças do sexo feminino para todos os géneros performativos, à exceção dos concertos realizados pelas bandas filarmónicas em que a situação se inverte. São os rapazes que, em média, assistem mais a esse género performativo ( $M=2,78$  vs.  $M=2,65$ ), situação que não surpreende considerando que as bandas são, por tradição, um universo de prática musical masculina.

Tabela 43. Relação entre frequência de concertos em criança e condição de género

	Concertos em criança												
	Mús. ligeira (pop, rock ...)				Trad. popular/folcl./fado			Bandas filarmónicas			Mús. erudita		
	N=182	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p
<b>Masculino</b>	97	2,28	3950,5	0,604	2,38	3769	0,285	2,78	3804	0,351	2,26	3564	0,102
<b>Feminino</b>	85	2,33			2,53			2,65			2,51		

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-Nunca; 2-Raramente; 3- Às vezes; 4-Muitas vezes

### HCCI 6c. A frequência de consumo de outros consumos culturais não musicais, em criança, está relacionada com a condição de género.

Analisando a frequência de consumos culturais não musicais nos tempos livres, em criança, os resultados obtidos demonstram que a média é superior para as raparigas em todas as atividades, à exceção de “ir ao cinema”, sendo a prática da leitura a que apresenta os valores médios mais elevados (M=3,35). Pela aplicação do teste de Mann-Whitney só é observável evidência estatística par as atividades “ler livros, não de estudo” (p=0,000), sendo a média de 3,35 para o sexo feminino e de 2,54 para o sexo masculino, e em “visitar exposições” (p=0,001), com valores médios de 2,42 para raparigas e de 2,10 para rapazes.

O valor de prova é superior a 5% para “ir ao cinema” (p=0,681), “ir ao teatro” (p=0,688) e “visitar museus” (p=0,066), pelo que se aceita a hipótese da distribuição das variáveis ser igual para os dois sexos, não existindo relação entre as variáveis..

Tabela 44. Relação entre frequência de consumos culturais não musicais, em criança, e condição de género

	Consumos culturais em criança															
	Ler livros (não de estudo)				Ir ao cinema			Ir ao teatro			Visitar museus			Visitar exposições		
	N=182	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p
<b>Masculino</b>	97	2,54	2008	<b>0,000**</b>	2,44	3985	0,681	1,89	3993	0,688	2,21	3520	0,066	2,10	3076	<b>0,001**</b>
<b>Feminino</b>	85	3,35			2,41			1,93			2,44			2,42		

\*Diferença significativa para p<0,05. \*\*Diferença significativa para p<0,01.

#### 4.2.4. A influência do território de residência

### HCCI 7. A frequência de audição mediada no ambiente familiar na infância está relacionada com o contexto territorial de residência familiar.

A estatística teste de Kruskal-Wallis permite observar que há evidência estatística entre o contexto territorial de residência durante a infância e a frequência de audição mediada em função dos géneros musicais “tradicional popular/folclore/fado” (p=0,005) e “música clássica” (p=0,03). Relativamente a “música ligeira, pop, rock, e outras” (p=0,513) e “ópera” (p=0,338) o valor de



prova é superior a 5%, aceitando-se por isso a hipótese da distribuição dos valores ser igual para todos os contextos territoriais, não existindo relação entre as variáveis.

Observando os postos de média decorrente da aplicação do teste de Kruskal-Wallis<sup>107</sup>, o contexto territorial parece funcionar como uma variável seletiva dos géneros musicais, relacionando o rural ao “popular” e o urbano ao “erudito”.

Tabela 45. Relação entre frequência de audição média em criança e contexto territorial de residência

	Audição mediada em criança												
	N=181	Mús. lig. (pop, rock, ...)			Trad. popular (...)			Mús. clássica			Ópera		
		M	K-W	p	M	K-W	p	M	K-W	p	M	K-W	p
<b>Rural</b>	51	3,60	2,299	0,513	3,40	12,814	<b>0,005**</b>	3,10	8,947	<b>0,03*</b>	2,00	3,372	0,338
<b>Outros não rurais</b>	80	3,50			3,00			3,00			2,00		
<b>Área urb. méd. dimensão</b>	44	3,25			2,50			–			2,25		
<b>Área urb. gr. dimensão</b>	6	–			3,00			–			–		

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ ; \*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$ .

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-Nunca; 2-Raramente; 3- Às vezes; 4-Muitas vezes

#### HCCI 8. A frequência de assistência a concertos na infância está relacionada com o contexto territorial de residência.

Observa-se, na tabela seguinte, que o género performativo em causa é fulcral para determinar o índice de frequência de assistência a concertos. Nas zonas rurais, ou em pequenas localidades não rurais, há uma relação estatisticamente significativa entre a frequência de assistência a concertos de bandas filarmónicas ( $p=0,000$ ) e de música tradicional popular ( $p=0,029$ ), demonstrando que as famílias residentes nesses territórios assistiam mais a esse tipo de eventos. Os valores médios de frequência para os géneros “populares” vão decrescendo progressivamente do contexto rural para as áreas urbanas, atingindo os menores valores nas cidades, como demonstrado na tabela abaixo. Os concertos de bandas filarmónicas apresentam os resultados mais expressivos, com uma diminuição da média de 3,14 para 1,83 e os de “tradicional, folclore, fado” de 2,71 para 2,00.

Relativamente aos outros géneros musicais “música ligeira, pop, rock” e “clássica” não há evidências estatísticas. No entanto, relativamente aos géneros performativos eruditos, os valores médios de frequência de assistência aumentam progressivamente das áreas rurais para as

<sup>107</sup>. Postos de média obtidos no teste K-W.

	Postos de média			
	Mús. lig.(...)	Trad. pop. (...)	Mús. clássica	Ópera
Rural	88,44	103,15	78,58	81,81
Outros não rurais	94,69	93,41	88,78	92,10
Área urb. média dimensão	90,61	79,94	108,80	99,90
Área urb. grande dimensão	66,42	36,67	95,69	89,17

urbanas de grande dimensão, situação inversa dos géneros populares, podendo indiciar que o contexto territorial condiciona a tipologia da oferta e, conseqüentemente, da procura.

Tabela 46. Relação entre assistência a concertos e contexto territorial de residência em criança.

N=181	Assistência a concertos em criança												
	N=181	Mús. lig. (pop, rock ...)			Mus. trad. popular (...)			Banda filarmónica			Mús. clássica		
		M	K-W	p	M	K-W	p	M	K-W	p	M	K-W	p
<b>Rural</b>	55	2,35	0,716	0,869	2,71	9,005	<b>0,029*</b>	3,14	29,984	<b>0,000*</b>	2,20	5,280	0,152
<b>Outros não rurais</b>	80	2,30			2,43			2,85			2,34		
<b>Área urb. méd. dimensão</b>	44	2,23			2,25			2,09			2,57		
<b>Área urb. gr. dimensão</b>	6	2,50			2,00			1,83			3,00		

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ . Diferença significativa para  $p > 0,01$ .

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-Nunca; 2-Raramente; 3- Às vezes; 4-Muitas vezes



## 5. A TRANSLAÇÃO CULTURAL DOS DIPLOMADOS

O objetivo deste capítulo é avaliar o contributo das EPM na construção de capital cultural. Numa análise que tem como ponto de partida os hábitos culturais de infância, estudam-se os comportamentos de consumo durante o percurso escolar na EPM e em adulto, com particular enfoque na dimensão musical desse mesmo consumo. Pretende-se compreender de que forma esse capital desenvolveu a percepção estética dos diplomados, condicionou a criação de preferências e afetou os comportamentos de consumo. Será que a socialização escolar na EPM contribuiu para a construção de um determinado padrão de *gosto* associado à *alta-cultura musical*, independentemente das condições sociais de origem?

O estudo analítico do efeito do capital escolar familiar e das práticas culturais de infância nos comportamentos de consumo musical dos diplomados, até à idade adulta, bem como o efeito do nível de escolaridade do próprio e da ocupação profissional nesses consumos permitirão determinar a eficácia da EPM na construção de capital musical. Posteriormente irá estudar-se a criação de capital cultural e assim confirmar, ou não, a ocorrência de efetiva translação cultural.

Sabemos que a mobilidade social que decorre do investimento dos indivíduos na cultura, modelo explorado pela sociologia a partir da década de oitenta do século XX, nomeadamente por DiMaggio (1987), nos USA, representou uma alternativa ao enunciado reprodutivo do gosto pelas artes, predestinado em função *habitus* e da classe social familiar de origem, conforme era apresentado na teoria da reprodução e distinção de Bourdieu (1970,1979). DiMaggio (1982) explorou uma outra via de produção do gosto cultural, associando-o às práticas de interação e participação cultural desenvolvidas pelo indivíduo, em diversos contextos, no dia-a-dia. Considerou que os investimentos na educação e cultura, através da participação cultural e da participação nas artes podem facilitar a mobilidade e que essa aprendizagem não depende exclusivamente da socialização primária.

As variáveis independentes são: o capital escolar familiar, os hábitos culturais de infância, resultados escolares na EPM, nível de escolaridade, ocupação profissional, género e contexto territorial de residência; as variáveis dependentes são os consumos musicais efetuados durante o percurso escolar e em adulto, relativamente à audição mediada e ao vivo, por género musical, outros consumos culturais e omnivoridade.

Foram utilizadas as seguintes hipóteses gerais para testar o impacto da EPM na translação cultural dos seus diplomados:

**HGTC 1. Os comportamentos de consumo cultural (audição mediada e ao vivo) em adulto estão relacionados com o capital escolar familiar de origem e a influência do capital escolar familiar nesses consumos foi diminuindo de importância, à medida que se desenvolveu a socialização escolar através da EPM.**

**HGTC 2. Os comportamentos de consumo de música erudita (audição mediada e ao vivo) e de outras manifestações da cultura erudita (ir ao teatro, ir ao museu, visitar exposições, ler um livro) estão associados aos hábitos de participação cultural em criança;**

**HGTC 3. Os comportamentos de consumo (assistência de concertos ao vivo) e o *gosto musical* dos diplomados em adulto estão associados aos resultados escolares obtidos na EPM, ao nível máximo de escolaridade atingido, à ocupação profissional exercida, à condição de género e ao contexto territorial de residência.**

**HGTC 4. Outros comportamentos de consumo dos diplomados em adulto no âmbito da participação na denominada alta cultura estão associados ao capital escolar familiar, à condição de género e ao contexto territorial de residência.**

**HGTC 5. A omnivoridade dos diplomados em adulto está relacionada com o capital escolar familiar, o nível máximo de escolaridade, a ocupação profissional, a condição de género e o contexto territorial de residência.**

## 5.1. EVOLUÇÃO DOS HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL

A trajetória escolar iniciou um processo de contacto intenso dos alunos com o repertório da música erudita ocidental que também se alargou à família. Para medir os **comportamentos de consumo musical na adolescência** do diplomado utilizaram-se duas questões com o objetivo de distinguir a participação cultural decorrente das atividades escolares e a que resultava da procura autónoma do aluno. Utilizou-se uma escala de frequência com cinco itens “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “muitas “vezes” e “sempre” e consideraram-se as variáveis: (i) assistência a concertos de música clássica organizados pela EPM; (ii) assistência a concertos de música clássica por iniciativa própria; (iii) assistência a concertos de música clássica pela família.

Relativamente à medição dos **comportamentos de consumo cultural na idade adulta**, utilizaram-se as variáveis: (i) audição mediada, em função dos géneros musicais populares e eruditos (ii) assistência a concertos, em função de géneros performativos populares e eruditos, utilizando a escala de frequência acima referida; (iii) a participação, como intérprete, ou como público, em concertos de música erudita, no último ano, utilizando uma escala de regularidade com seis categorias; (v) as preferências de repertório em função do período histórico ou estilo musical, utilizando uma escala de apreciação contínua de um (pouquíssimo) a cinco (muitíssimo); (vi) o consumo de outros bens culturais (ler um livro, ir ao teatro, visitar museus ou exposições), no último ano, utilizando a escala de frequência com quatro categorias; (vii) a assistência a concertos de música clássica pela família, amigos ou colegas de trabalho, na atualidade, utilizando a escala de frequência já referida.

O estudo dos hábitos culturais da família foi também objeto de análise nesta investigação. Através da medição dos comportamentos de consumo musical familiar na infância, já analisados no quinto capítulo, bem como durante o percurso escolar e, posteriormente, na idade adulta - propósito deste capítulo - será possível avaliar se as EPM determinaram alguma mudança perene na participação cultural familiar.

### 5.1.1. Caracterização do consumo musical no percurso escolar

A composição segundo a frequência de assistência a concertos de música clássica na adolescência revela, desde logo, uma nova forma de relacionamento dos diplomados e das suas famílias com o repertório musical de tradição erudita. Situação previsível, tanto mais que o projeto educativo das EPM prevê um contacto permanente dos alunos com concertos, quer sejam realizados por músicos profissionais ou professores, quer pelos próprios colegas, além dos inúmeros concertos que eles próprios realizam enquanto intérpretes<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Informação decorrente da consulta de fontes secundárias - Atas da APROARTE, relatórios de atividades das EPM - ARTAVE e EPMVC -, dos relatos das entrevistas e da observação direta do investigador.

Centrando a análise na alteração dos padrões de frequência de assistência a concertos de música clássica, em diferentes etapas de vida – antes da entrada para a escola profissional de música, durante o percurso escolar e na idade adulta -, verificamos que o comportamento dos inquiridos se foi alterando. A mudança é já visível durante a adolescência o que permite pressupor que este facto resulta da ação da EPM, uma vez que não terão existido mudanças no contexto geográfico de residência, nem nas condições de acessibilidade ou de disponibilidade orçamental familiar.

Pela leitura da tabela seguinte observa-se que durante o percurso escolar na EPM 90,2% dos diplomados da amostra assistiam “muitas vezes” ou “sempre” aos concertos organizados pela instituição, 8,2% participava “às vezes” e 1,6% “raramente” ou “nunca” estavam presentes. Considerando que estas atividades integram o projeto educativo das EPM e há uma forte sensibilização para a participação dos alunos e dos encarregados de educação, interessará medir o consumo resultante da própria iniciativa do diplomado e não aquele que resulta de uma imposição escolar.

Assim, observa-se que por livre vontade 57,9% dos alunos assistiram “muitas vezes” ou “sempre” a concertos de música erudita, 34,1% assistiu “às vezes”. Só 12,1% dos diplomados “raramente” ou “nunca” decidiram participar como público em concertos de música clássica por iniciativa própria.

A média da frequência de assistência a concertos realizados no âmbito do projeto educativo da EPM e organizados pela própria instituição é 4,37, significando, por isso, que a socialização musical escolar é muito acentuada, contribuindo para a construção do que poderemos designar por capital de consumo acumulado, no âmbito da música erudita.

Tabela 47. Frequência de assistência a concertos de música erudita durante o percurso escolar na EPM

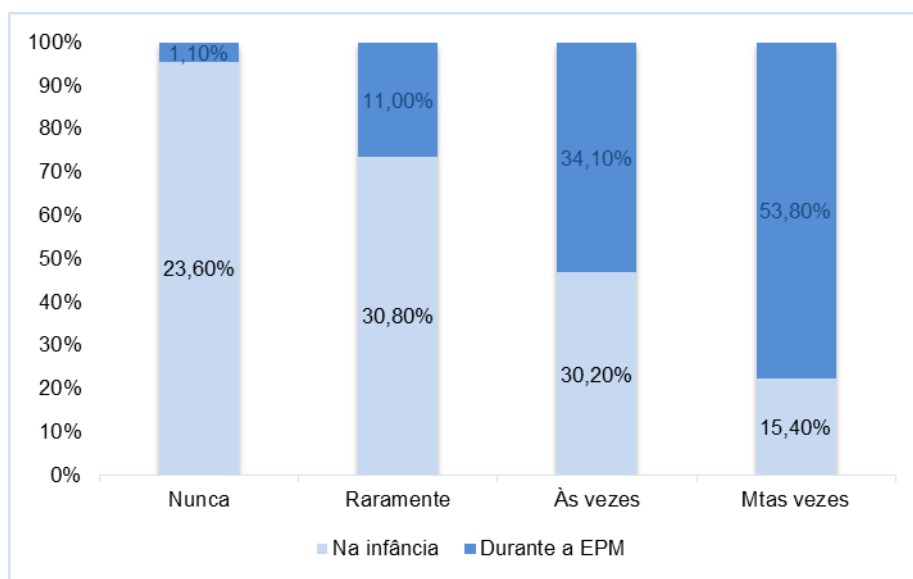
Assistência a concertos de música erudita							
N=182	Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes	Sempre	Média	D.P.
<b>Concertos organizados pela EPM</b>	0,5%	1,1%	8,2%	40,7%	49,5%	4,37	0,73
<b>Outros concertos de música erudita</b>	1,1%	11,0%	34,1%	48,9%	4,9%	3,46	0,80

Comparando os índices de frequência de concertos de música erudita, na infância e na adolescência, parece que, durante o percurso escolar na EPM, a maioria dos diplomados (53,8%) desenvolveu motivação e criou vontade própria de assistir intensamente a concertos. Os dados comparativos desse comportamento são visíveis no gráfico seguinte, tendo-se reconfigurado a escala da assistência a concertos durante o percurso escolar para quatro categorias, agrupando os itens “sempre” e “muitas vezes”. Observa-se que a categoria “muitas vezes” aumentou 38,8

p.p. e, por sua vez, os itens de frequência “nunca” ou “raramente” diminuíram, respetivamente, de 22,5 p.p. e 29,8 p.p.

O gráfico seguinte ilustra visualmente o aumento do consumo cultural no âmbito da música erudita permitindo observar que, durante a frequência da EPM, se registam alterações no comportamento dos alunos, sendo visível o efeito da socialização escolar. É de destacar que a organização destes eventos não foi promovida pela instituição EPM e a alteração ocorrida resulta da motivação e autonomia do aluno na procura por concertos e da decisão de a eles assistir.

Gráfico 1. Frequência de assistência a concertos de música erudita na infância e no percurso escolar EPM



O facto de os alunos elegerem para consumo um bem simbólico, como um concerto de música clássica, significa que lhe atribuíram valor e utilidade de forma a satisfazerem as suas preferências (Ibañez, 2003). Essas preferências, como vimos, não estão associadas à socialização primária, pelo que se pressupõe que decorrerão de capital musical criado na EPM, permitindo o domínio dos códigos artísticos das obras em causa. Ou seja, poderemos considerar que o tempo de contacto dos alunos com o repertório na trajetória escolar contribuiu para a criação de capital musical e permitiu a familiarização com códigos simbólicos que foram assimilados ao gosto de cada um. DiMaggio e Useem (1980) relatam que o envolvimento nas artes e em atividades culturais é o maior determinante para assistir a espetáculos performativos.

A importância da criação de capital musical é reconhecida pelos responsáveis das EPM como fulcral para o sucesso educativo e profissional dos seus alunos e, por isso, os diretores dessas instituições sentiram necessidade de criar paradigmas assertivos de participação cultural. Pretendia-se, desde logo, garantir a promoção da equidade e da igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente da condição social, numa tentativa de promover a mobilidade e diminuir os efeitos reprodução social, bem como alargar essa participação às famílias e comunidade educativa.



Os testemunhos selecionados das entrevistas realizadas a diretores e professores com responsabilidade de coordenação pedagógica responsáveis das EPM, que apresentamos na forma de discurso direto e transcrito na forma original, dão conta do **contexto culturalmente desfavorável de origem** dos alunos e das **mudanças de comportamento** que ocorrem, ao longo do percurso escolar:

Os alunos que estudam aqui estão a viver uma realidade cultural que nas suas aldeias, nos seus sítios não encontram. Têm contacto direto com a Arte, realidade que é completamente fora das suas mentalidades, das suas vidas e das suas vivências. [E3. AGS]<sup>109</sup>

Há quem diga que eles estão a zero [nos consumos de música clássica], quando entram para a nossa escola. Basicamente não consumiam este tipo de música, porventura achavam aborrecida, como normalmente acontece com qualquer jovem da idade deles, que não teve ainda contacto, não é? Se eu não sei ler, não estou interessado em comprar um livro sem imagens. Se eu não estou habituado a ouvir música erudita, então acontece a mesma coisa. [E1. JFD]

Os entrevistados destacam a construção da **autonomia** e da **proatividade** dos alunos, ao longo do percurso escolar, e na **mobilização para o consumo** da música erudita ou outros géneros musicais. Referem constrangimentos financeiros ou de acessibilidade, que são ultrapassados, o reforço da **autoidentidade** como instrumentistas e a importância dos amigos e da convivialidade na ida ao concerto.

Estando em Mirandela, é notório o esforço de alguns alunos para irem à Casa da Música, porque um bilhete de autocarro daqui ao Porto não é assim tão barato e só existe autocarro, ou os pais que os possam levar lá. (...) Alguma coisa que aconteça em Bragança ou Vila Real é procurado pelos alunos, os que têm capacidade de lá ir, porque são 60 Km (...) Quando vemos um aluno a procurar no youtube várias gravações de determinada obra e estar a ouvir sistematicamente música erudita, é um sintoma muito positivo. [E1.JFD]

Os mais velhos já têm autonomia, contaram-me do Concerto do Joel Azevedo, no Clube de Leitores do Porto. Falaram que assistiram, que foi interessante. E depois eu vi no youtube que quem estava a virar as páginas era o meu aluno. Já teve essa iniciativa. [E 3. AGS]

Ora, em Espinho com o novo edifício que tem 6 anos e o auditório que está lá integrado acho que ajuda e os alunos criam uma dinâmica muito forte e procuram todos os concertos, mas como é óbvio essencialmente aqueles que dizem respeito ao foco de interesse musical, muitas vezes do instrumento deles, se é um violinista, um trompetista... [E4. J]

Naturalmente é o grupo dos amigos, o círculo de amigos onde anda é que o leva a escolher um ou outro concerto, a maioria orienta-se para os concertos ligados aos instrumentos dele, às peças que gostam, há o fascínio pela virtuosidade. [E2. GD]

São jovens: ou preto ou branco. Exigentes quanto aos intérpretes, não são tão escravos dos nomes. Às vezes há um nome sonante e ouvem duas notas desafinadas e “este não”, “cortam”. (...) Os mais velhos, os que estão mais avançados começam a perceber que a música não é só tocar rápido. Eles têm esta vivência e não é só falando comigo.

---

<sup>109</sup> A sigla representa a entrevista numerada em função da ordem com que foi realizada e as iniciais do nome do entrevistado.

Eles entre eles têm conversas e conversas e conversas. Às vezes chegam com os olhos inchados e eu pergunto: - o que foi? E dizem:- “estivemos numa festa, mas falamos, falamos toda a noite”. Sobre que falaram? E respondem-me: “falamos sobre música” [E3. AGS]

## 5.1.2. Consumos culturais em adulto

### 5.1.2.1. Audição mediada por género musical em adulto

A audição mediada de música clássica na idade adulta está fortemente enraizada nos diplomados das EPM, apresentando maioritariamente a frequência de muitas vezes (83%), sendo muito reduzido o número de diplomados que declarou nunca ou raramente ouvir música clássica (2,2%)<sup>110</sup>. A música ligeira é o género musical imediatamente preferido (53,3%). O espectro da frequência ocasional de audição para os outros géneros musicais – ópera, música contemporânea erudita e tradicional/popular/fado - apresenta resultados cuja diferenciação entre si é residual, destacando-se a preferência pela música contemporânea erudita (49,5%), seguida da ópera (47,3%) e música tradicional/popular/fado (41,8%). Relativamente aos géneros musicais “nunca” ou “raramente” escutados, a música tradicional/popular/fado apresenta o maior número de não ouvintes (41,4%), seguida pela ópera (38,5%), pela música contemporânea (28,6%) e música ligeira (7,1%).

Tabela 48. Frequência e média de audição mediada por género musical em adulto

N=182	Audição mediada					
	Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes	Média	D.P.
Música ligeira (pop, rock e outras)	0,5%	6,6%	39,6%	53,3%	3,46	0,64
Tradicional popular/ folclore/ fado	4,4%	37,4%	41,8%	16,5%	2,7	0,79
Música clássica	0,0%	2,2%	14,8%	83,0%	3,81	0,45
Ópera	4,4%	34,1%	47,3%	14,3%	2,71	0,76
Música contemporânea erudita	4,4%	24,2%	49,5%	22,0%	2,89	0,79

### 5.1.2.2. Consumo de concertos por género performativo

Os concertos de orquestra sinfónica são os que atingem maior índice de assiduidade tendo aproximadamente metade dos inquiridos (49,5%) declarado assistir “muitas vezes” a este género performativo. Os recitais a solo e a música de câmara surgem com valores iguais de assiduidade para a categoria de “às vezes” (48,9%) e com uma diferença residual (1,1%) para as categorias de “muitas vezes” (recitais=30,8%, música de câmara=29,7%). Os concertos de música

<sup>110</sup> Valor dispar quando comparado com os estudos sobre padrões de consumo europeus apresentados no Eurostat (2002), em que só 28% da população refere ouvir música clássica na rádio. No estudo realizado por Pais (1998) sobre os hábitos culturais dos Lisboaetas, é esmagadora a predominância de indivíduos que afirma nunca ter praticado esse tipo de saída cultural, independentemente do género musical associado. 79,1% da população afirmou nunca ter ido a um espetáculo musical de música clássica e 56,5% nunca assistiu a um concerto de música popular ou moderna.

contemporânea erudita (15,4%) e as bandas filarmônicas (19,8%) apresentam uma diferença de 4,4p.p. na assiduidade “muitas vezes”, e de 1,p.p. na categoria “às vezes”, sendo este índice de assiduidade superior para a música contemporânea (banda sinfônica=35,2% e música contemporânea=36,2%). A ópera é o gênero musical que apresenta o maior índice de não frequência atingindo o valor de 70,9% para as categorias de “nunca ou raramente” e só 3,8% dos inquiridos declarou uma assiduidade frequente. Também na categoria “às vezes” a ópera é o gênero musical que apresenta os valores mais reduzidos (25,3%). A assiduidade aos concertos de música ligeira apresenta valores semelhantes para as categorias “às vezes” (44%) e “nunca ou raramente” (45%), apresentado o índice mais reduzido para “muitas vezes” (11%).

Comparando os valores da média da frequência de assistência, observa-se o valor médio mais elevado para concertos de orquestra sinfônica (M= 3,42), imediatamente seguido pelo recitais a solo (M=3,08), concertos de música de câmara (M=3,06), música ligeira (M=2,6), música contemporânea (M=2,54) e ópera (M=2,16) que regista o valor médio inferior.

Tabela 49. Frequência e média de assistência a concertos em adulto por gênero performativo

N=182	Assistência concertos ao vivo				Média	D.P.
	Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes		
Música ligeira (pop, rock e outras)	6,0%	39,0%	44,0%	11,0%	2,600	0,76
Banda filarmônica	15,9%	29,1%	35,2%	19,8%	2,59	0,98
Orquestra sinfônica	0,5%	6,6%	43,4%	49,5%	3,42	0,64
Música de câmara	2,2%	19,2%	48,9%	29,7%	3,06	0,76
Recitais a solo	2,2%	18,1%	48,9%	30,8%	3,08	0,76
Ópera	17,0%	53,8%	25,3%	3,8%	2,16	0,74
Música contemporânea	12,6%	35,7%	36,3%	15,4%	2,54	0,90

Se completarmos os dados acima apresentados com o número de vezes em que os inquiridos declaram ter assistido a um concerto de música erudita, no último ano, visível na tabela seguinte, verificamos elevados índices de regularidade, em que 44,9% declarou ter assistido a mais de 12 concertos por ano, 21,9% a mais de seis e 23% assistiram entre três a seis concertos por ano. A não assistência a concertos apresenta índices reduzidos: 4,8% declarou não ter assistido a nenhum concerto, no último ano, e 5,3% assistiram a um ou dois.

É pertinente observar que 60% dos diplomados participou mais de doze vezes como intérprete em concertos de música erudita, confirmando que a EPM cumpriu com eficácia a missão de produzir recursos humanos que, em adulto, exercem atividade profissional como instrumentista.

Tabela 50. Regularidade de participação em concertos de música erudita no último ano

		<b>Concertos de música erudita</b>	
N=182		Como público	Como intérprete
<b>Regularidade</b>	Nenhum	4,90%	12,1%
	Um ou dois	5,50%	3,8%
	Três ou quarto	11,50%	7,7%
	Cinco ou seis	11,50%	4,9%
	Mais de seis	22,00%	11,5%
	Mais de doze	44,50%	59,9%

### 5.1.2.3. Consumos culturais não musicais

Constata-se que a frequência de participação em atividades culturais associadas à denominada alta-cultura apresenta índices reduzidos, em que o valor médio mais elevado diz respeito à ida ao cinema (M=3,3), o mais reduzido surge na ida ao teatro ou ao bailado (M=2,44), em que 47% declarou “nunca” ou “raramente” ter participado, no último ano. Os valores superiores de relativamente à ida ao cinema, em que 84% dos diplomados declarou ter idos “às vezes” ou “muitas vezes”, no último ano<sup>111</sup>.

Estes valores estão em consonância com os estudos de participação cultural na Europa que revelam, em média, baixos índices de consumo cultural, observando-se que relativamente ao consumo de bens culturais, como ir ao teatro, ao bailado, visitar museus ou exposições, os diplomados das Escolas Profissionais de Música apresentam índices de frequência ligeiramente superiores aos valores médios de regularidade da população da união europeia. Comparativamente com aos consumos realizados na infância há uma ligeiro aumento na frequência de participação cultural, tendo-se verificado que o cinema é a atividade mais participada pelos diplomados adultos, e não a leitura, como acontecia em criança<sup>112</sup>.

Tabela 51. Frequência e média de consumos não musicais em adulto

<b>Consumos não musicais</b>	1	2	3	4	Média	Desvio Padrão
	Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes		
Ler um livro (não de estudo ou de trabalho)	8,3%	21,5%	34,8%	35,4%	2,97	0,95
Ir cinema	6,1%	9,9%	31,5%	52,5%	3,30	0,88
Ir ao teatro ou a bailado	22,7%	24,3%	39,2%	13,8%	2,44	0,99
Visitar museus ou exposições	12,2%	22,7%	42,5%	22,7%	2,76	0,94

<sup>111</sup> Estes valores estão em consonância com os dados do Eurobarómetro sobre a participação cultural na Europa 27, que revelam, em média, baixos índices de consumo cultural dos europeus. Segundo dados publicados pelo EUROSTAT (2002), 42,1% dos europeus não leu qualquer livro no último ano. Inquiridos sobre outros consumos culturais numa escala de regularidade com três itens (1-nunca; 2- uma a três vezes; 3- quatro a seis vezes), os resultados do EUROSTAT são os seguintes: M=2,03 na ida ao cinema; M=1,4 na visita a museus ou galerias, no próprio país; M=1,38 na assistência a concertos; M=1,33 na ida ao teatro e M=1,12 na ida a bailado. Relativamente a outros consumos culturais, 4% dos europeus declarou ter ido ao Teatro mais de cinco vezes no último ano. 2% dos europeus declarou ter ido ao Bailado/Dança/Ópera mais de cinco vezes.

<sup>112</sup> Na infância os valores médios obtidos foram: M=2,92, na leitura; M=2,43, na ida ao cinema; M=1,91, na ida ao teatro; M=2,31 na visita aos museus; M=2,28, na visita a exposições, como visto no capítulo quatro.

### 5.1.3. Composição segundo o gosto musical

A análise do gosto musical dos concertos de música clássica, no contexto específico desta investigação, utilizou categorias que aprofundam a dimensão da receção do bem simbólico, no sistema histórico de classificação estilística da linguagem musical. O gosto musical que é manifestado pelo recetor reflete a familiaridade com o repertório - indicador que é considerado determinante nas preferências musicais (Ward, Godman e Irwin, 2014) -, bem como o capital musical acumulado e, conseqüentemente, o grau com que domina o código da mensagem. Bourdieu e Darbel (1969) referem que o bem simbólico só existe para quem possui os meios para decifrar, apreciar e apropriar-se do seu significado. Os resultados de apreciação sobre os diversos estilos obtidos refletem, assim, a valorização subjetiva que é atribuída pelos diplomados ao produto musical, provavelmente numa perspetiva dupla enquanto intérpretes e enquanto público.

Observa-se, na tabela abaixo, que o repertório orquestral do Romantismo e Romantismo tardio é o mais apreciado, pelos diplomados da amostra, em que 85,7% e 91,2% declaram, respetivamente, apreciar muito ou muitíssimo, imediatamente seguido pelos períodos referentes ao classicismo e à primeira metade do século XX, com valores aproximados. Esta preferência poderá resultar da socialização musical na EPM, já que é o repertório do período romântico o que habitualmente é preparado pelas orquestras das escolas profissionais de música. A mesma ordem de razões se evocar para justificar os valores mais reduzidos na apreciação relativa aos períodos da Idade Média e do Renascimento e da música contemporânea.

Tabela 18. Apreciação segundo os estilos musicais

Períodos e estilos musicais	1 Pouquíssimo	2	3	4	5 Muitíssimo	Média	Desvio padrão
Idade Média, Renascimento	16,50%	31,30%	31,30%	10,40%	10,40%	2,67	1,18
Barroco (ex. Bach, Haendel)	1,10%	8,20%	19,80%	31,30%	39,60%	4,00	1,01
Clássico (ex. Haydn, Mozart, Beethoven)	1,10%	3,80%	14,30%	31,30%	49,50%	4,24	0,91
Romantismo ( Schubert, Mendelssohn)	1,60%	2,20%	10,40%	26,90%	58,80%	4,39	0,88
Romantismo tardio (Gustav Mahler, Richard Strauss)	1,10%	2,70%	4,90%	18,70%	72,50%	4,59	0,80
1ª metade Séc. XX (ex. Debussy, Stravinsky, Schönberg)		2,20%	17,60%	29,70%	50,50%	4,29	0,83
2ª metade Séc. XX (ex. Ligeti, Boulez, Stockhausen)	5,50%	13,20%	37,90%	29,70%	13,70%	3,33	1,05
Música Contemporânea	14,30%	21,40%	36,80%	18,10%	9,30%	2,87	1,15

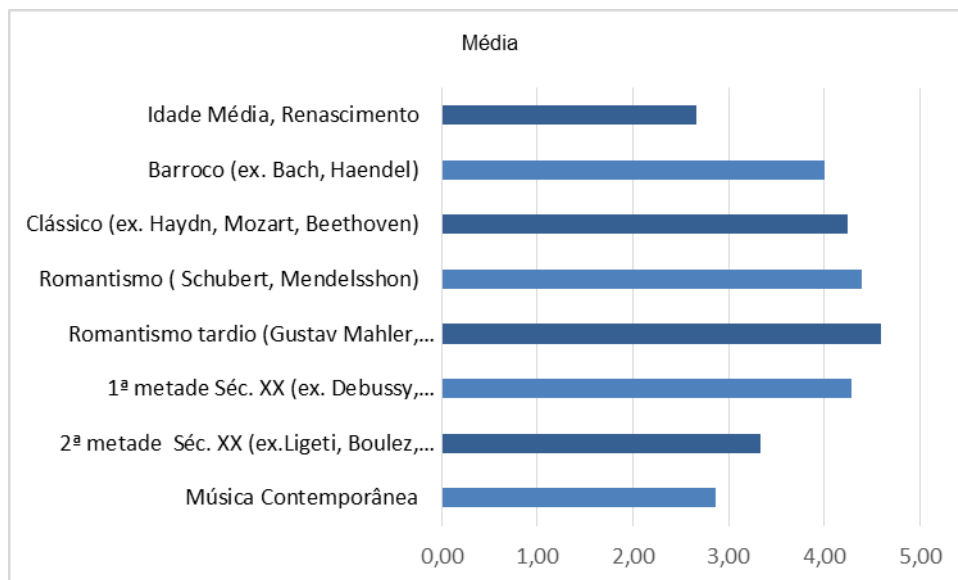
O gráfico abaixo ilustra visualmente o gosto dos diplomados cuja justificação sob o ponto de vista estético se poderá encontrar na semiologia da música e nas teorias da interpretação, nas reflexões de Mauser (2008), Fubini (s.d.), Eco (1972, 2008), ou Adorno (1941, 1945). Para Siegfried Mauser (citado por Maringo e Monteiro, 2008:41) à semelhança do que acontece com a história, a receção estética de um determinado período musical está diretamente relacionado com o processo histórico e o seu impacto – baseada na tradição -, perspetiva que poderemos transportar para a realidade escolar, com o capital musical que é absorvido pelo diplomado no contacto gradual com determinado repertório. Já para Fubini (s.d.: 48) o processo sintático da

música pressupõe que “a arte dos sons tenha este efeito mais imediato sobre o homem, uma solicitação à nossa natureza mais instintiva e física, a-histórica antes de qualquer especificação social”, explicando a razão pela qual não é meramente acidental, mas sim constitutiva da própria vida, “onde o pensamento reconhece, alinha, explica os factos de acordo com a ordem (Eco, 2004).

O baixo consumo no repertório musical do século XX aponta para o que Adorno classifica de “manifesta incompreensão, pois insere novas ideias e obras baseadas numa nova conceção”, representando uma catarse de momentos sombrios da humanidade, fator decisivo na distância que esta pressupõe entre o público e mesmo o intérprete (Adorno:1941, 1945); ou o que Leonard Meyer (1956) explica através da lei da forma e das estruturas tonais, que ao serem desconstruídas perturbarão o ouvinte, à espera dos resultados óbvios numa base da compreensão da linguagem musical nos cânones da tonalidade. Análise que Eco (1972:168) traduz considerando que “todas as civilizações musicais elaboram a sua sintaxe, e no âmbito desta surge um modo de ouvir totalmente orientado segundo formas de reagir educadas por uma tradição cultural”.

A distribuição dos valores do gráfico reflete o afastamento do *gosto* pelas estruturas modais da idade média e a dificuldade de descodificação da música contemporânea, e uma aproximação com a familiaridade do repertório, nomeadamente através do tempo de contacto e treino dos diplomados com o repertório da tradição erudita ocidental, no percurso escolar EPM, no âmbito das disciplinas de orquestra, música de câmara e instrumento.

Gráfico 2. Média de apreciação de períodos estilístico-musicais



Numa tentativa de explicação destas preferências a semiologia da música dá um relevante contributo. Para Siegfried Mauser (citado por Maringo e Monteiro, 2008:41) à semelhança do que

acontece com a história, a recepção estética de um determinado período musical está diretamente relacionado com o processo histórico e o seu impacto – baseada na tradição -, perspectiva que poderemos transportar para a realidade escolar, com o capital musical que é absorvido pelo diplomado no contacto gradual com determinado repertório. Já para Fubini (s.d.: 48) o processo sintático da música pressupõe que “a arte dos sons tenha este efeito mais imediato sobre o homem, uma solicitação à nossa natureza mais instintiva e física, a-histórica antes de qualquer especificação social”, explicando a razão pela qual não é meramente acidental, mas sim constitutiva da própria vida, “onde o pensamento reconhece, alinha, explica os factos de acordo com a ordem (Eco, 2004).

O baixo consumo no repertório musical do século XX reflete o que Adorno classifica de “manifesta incompreensão, pois insere novas ideias e obras baseadas numa nova conceção”, representando uma catarse de momentos sombrios da humanidade, fator decisivo na distância que esta pressupõe entre o público e mesmo o intérprete (Adorno:1941, 1945); ou o que Leonard Meyer (1956) explica através da lei da forma e das estruturas tonais, que ao serem desconstruídas perturbarão o ouvinte, à espera dos resultados óbvios numa base da compreensão da linguagem musical nos cânones da tonalidade. Análise que Eco (1972:168) traduz considerando que “todas as civilizações musicais elaboram a sua sintaxe, e no âmbito desta surge um modo de ouvir totalmente orientado segundo formas de reagir educadas por uma tradição cultural”.

## 5.2. ANÁLISE DOS CONSUMOS CULTURAIS EM ADULTO

Vimos anteriormente no subcapítulo dedicado ao estudo do capital cultural que os hábitos de consumo da denominada cultura erudita dependem do capital escolar familiar e das práticas realizadas na infância (Bourdieu, 1979), mas também da participação cultural e contacto com as artes que é efetuado pela socialização escolar (DiMaggio e Useem, 1980). O modelo da mobilidade cultural não considera o capital cultural como uma quantidade constante, incorporando o capital do próprio indivíduo e os efeitos da socialização tardia na análise dos consumos em adulto. Se é certo que a origem social dos indivíduos determina diferentes dotações de capital cultural indivíduos e essas diferenças são acentuadas ao longo do percurso escolar, contribuindo para perpetuar as desigualdades sociais, a teoria da mobilidade considera que a cultura - e a participação em específicas formas prestigiosas de cultura – pode contribuir para diminuir as desigualdades educacionais e aumentar o capital cultural (Aschaffenburg e Maas, 1997).

As hipóteses a testar pretendem explorar essas associações, verificando se o percurso escolar diminuiu a importância do capital escolar familiar e se a EPM determinou características distintivas nas preferências e padrões de consumo musical dos diplomados da amostra em idade adulta, estudando-se, além da música, outros comportamentos de outros consumos, no âmbito da denominada “alta-cultura”. Posteriormente questiona-se a transformação de capital musical em capital cultural através do estudo de comportamentos de consumo, na perspetiva da omnivoridade do gosto.

### 5.2.1. A influência do capital escolar familiar

A eficácia escolar na criação de capital musical poderá ser observada analisando a evolução da relação entre o capital escolar familiar e os consumos musicais efetuados em três períodos distintos - infância, adolescência e adulto - já que o capital cultural/musical criado, decorrente da socialização escolar, irá condicionar os comportamentos de consumo, como visto anteriormente. Pretende-se estudar ao longo deste subcapítulo evidências que contrariem os pressupostos de reprodutividade cultural relativamente à origem familiar.

**HTC 1. Na adolescência a assistência pelos alunos a concertos de música erudita está associada ao capital escolar familiar.**

Observou-se no capítulo anterior a existência de correlação positiva significativa entre capital escolar familiar e assistência a concertos de música erudita ( $\text{sig}=0,041$ ;  $\text{rs}=0,152$ ) durante a infância. Ou seja, eram as crianças pertencentes às famílias detentores de maior capital cultural



as que assistiam com maior frequência a esse tipo de eventos. Pela leitura da tabela seguinte, observa-se que a situação se alterou e a assistência a concertos de música clássica, por livre iniciativa do jovem e não promovida pela EPM, não está mais associada ao capital escolar familiar, já que não existe correlação estatisticamente significativa entre as variáveis (sig=0,359; rs= -0,068). Este facto parece indicar que a socialização escolar se sobrepôs ao efeito do capital escolar família, induzindo os jovens na procura pelo bem simbólico – concerto de música clássica.

Parece que o processo educacional produziu rutura na perpetuação dos fatores que condicionam a distinção, permitindo a realização de translações culturais, independentemente das qualificações escolares familiares de origem.

Tabela 52. Correlações entre a assistência a concertos de música erudita na adolescência e o capital escolar familiar

N=182	Capital escolar familiar	
	<b>Assistência a concertos música erudita na adolescência</b>	Coef. Corr. Sp.
	Sig.	0,359

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

## HTC 2. A frequência de audição mediada em adulto está associada ao capital escolar familiar

Considerando que o consumo musical através da audição mediada não é afetado pela localização geográfica de residência, disponibilidade financeira, ou existência de oferta do produto cultural, o estudo da correlação entre as variáveis acima enunciadas permitirá uma avaliação da associação ao capital escolar familiar, sem enviesamentos.

Utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman para testar a associação entre as variáveis relativas à frequência de audição mediada, em adulto, por género musical – música ligeira (pop, rock e outras), tradicional popular/folclore/fado, música clássica, ópera – e capital escolar familiar de origem.

Pela leitura da tabela abaixo, observa-se a não existência de correlação entre as variáveis, à exceção do verificado para “música clássica”, em que se confirma uma correlação negativa altamente significativa (sig=0,002; rs= - 0.228), demonstrando a eficácia do *efeito-escola* na translação cultural. A socialização escolar inverteu os resultados que se tinham obtido na análise desta variável, no período de infância, em que a correlação era positiva (sig=0,015, rs=0,180)<sup>113</sup>. Contrariamente ao verificado, no período de infância, conclui-se que são os diplomados provenientes de agregados familiares com capital escolar mais baixo aqueles que em adulto

<sup>113</sup> Cf. Tabela 35.

ouvem com maior frequência música clássica, através da audição mediada. A socialização precoce não afetou a participação cultural em adulto.

Tabela 53. Correlação entre audição mediada em adulto e capital escolar familiar de origem

N=182		Capital escolar familiar	
Audição mediada em adulto	Música ligeira (pop/ rock e outras)	Coef. Corr. Sp.	-0,03
		Sig.	0,687
	Trad. popular/folclore/fado	Coef. Corr. Sp.	0,038
		Sig.	0,612
	Música clássica	Coef. Corr. Sp.	-0,228**
		Sig.	<b>0,002</b>
	Ópera	Coef. Corr. Sp.	0,03
		Sig.	0,692
	Música contemporânea	Coef. Corr. Sp.	0,081
		Sig.	0,277

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

### HTC 3. Em adulto a assistência a concertos está associada ao capital escolar familiar e varia em função do género performativo.

Os géneros performativos utilizados refletem a estrutura das formações instrumentais tradicionais associada à interpretação do repertório erudito – “orquestra sinfónica”, “música de câmara”, “recitais a solo”, “ópera” - e não erudito, como concertos de “música ligeira, pop, rock e outras” e concertos de “bandas filarmónicas”.

Pela leitura da tabela seguinte não se observam correlações entre o capital escolar familiar e os consumos de concertos de “orquestra sinfónica” (sig= 0,837; rs=0,015), de “música de câmara” (sig= 0,018; rs= 0,018), de “ópera” (sig=0,190; rs=0,098) ou de “música contemporânea” (sig=0,395; re=0,063) pelos diplomados das EPM.

Confirma-se que a procura por determinado tipo de concertos, cujo repertório para ser apreciado exigirá do público a elaboração de distinções simbólicas, não está associada a contextos sociais familiares de origem de baixos recursos escolares. Parece que o percurso escolar e o tempo de contacto que os diplomados tiveram com repertório musical erudito, não só como intérpretes, mas também como ouvintes, determinou a criação de capital musical e a consequente capacidade de apreciação estética que, neste estudo, é independente da condição social familiar de origem. A socialização escolar sobrepôs-se à socialização familiar.

No entanto, para o género performativo “concerto de bandas filarmónicas” há uma correlação negativa altamente significativa entre o índice de capital escolar familiar e a frequência de assistência a concertos de bandas filarmónicas. Quanto maior é o nível de escolaridade familiar

de origem **menor é assistência** a este tipo de concertos (sig = 0,002; rs= -0,228). Esta situação de acordo com a teoria da distinção de Bourdieu (1979) confirma que o *gosto* «popular», neste caso representado pelo reportório das bandas – marchas e música erudita desvalorizada pela divulgação –, está enraizado nos contextos familiares mais desfavorecidos variando na razão inversa do capital escolar familiar.

Tabela 54. Correlação entre capital escolar familiar e frequência de assistência a concertos por género performativo em adulto

N=182		Capital escolar familiar	
Assistência a concertos em adulto	Música ligeira (pop/ rock e outras)	Coef. Corr. Sp.	0,116
		Sig.	0,120
	Bandas filarmónicas	Coef. Corr. Sp.	-0,228**
		Sig.	<b>0,002</b>
	Orquestra sinfónica	Coef. Corr. Sp.	0,015
		Sig.	0,837
	Música de câmara	Coef. Corr. Sp.	0,018
		Sig.	0,810
	Recitais a solo	Coef. Corr. Sp.	-0,014
		Sig.	0,853
Ópera	Coef. Corr. Sp.	0,098	
	Sig.	0,190	
Música contemporânea	Coef. Corr. Sp.	0,063	
	Sig.	0,395	

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

#### **HTC 4. Em adulto, os hábitos de consumo dos diplomados relativamente a outros bens simbólicos (ler um livro, ir ao teatro ou ao bailado, visitar museus) estão associados ao capital escolar familiar.**

Pela leitura seguinte não se observam correlações entre o capital escolar familiar e as práticas de consumo cultural em adulto, como ler um livro (sig=0,168; rs=0,103) ou visitar museus ou exposições (sig= 0,253; rs=0,085), no entanto, relativamente à frequência de ida ao teatro ou a espetáculos de bailado, os valores encontrados revelam a proximidade de uma correlação significativa entre o capital escolar familiar e esse hábito de consumo em adulto (sig = 0,051; rs= 0,145).

Tabela 55. Correlação entre o capital escolar familiar e outros hábitos de consumo cultural em adulto

N=182		Capital escolar familiar	
Hábitos culturais em adulto	Ler um livro (não de estudo ou de trabalho)	Coef. Corr. Sp.	0,103
		Sig.	0,168
	Ir ao teatro ou bailado	Coef. Corr. Sp.	0,145
		Sig.	0,051
	Visitar museus ou exposições	Coef. Corr. Sp.	0,085
		Sig.	0,253

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

Estes valores parecem querer confirmar que a socialização escolar terá contribuído para a diminuir a importância do capital escolar de origem nos comportamentos de consumo no âmbito da cultura erudita, contribuindo para a mobilidade cultural.

### 5.2.2. A influência dos hábitos culturais e da prática musical de infância

#### **HTC 5. Os comportamentos de consumo musical (audição mediada e assistência a concertos) dos diplomados na idade adulta estão relacionados com os consumos praticados na infância, em função do género musical em que a criança foi socializada.**

Utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman para analisar as correlações entre as variáveis de frequência de audição de música mediada e a frequência de assistência a concertos, na infância, em função do género performativo. A variável utilizada para medir os comportamentos de consumo de música erudita praticados na adolescência diz respeito aos consumos efetuados por livre iniciativa, e não aos que resultam das atividades escolares por imposição da EPM.

Relativamente à frequência de audição em criança e em adulto verificam-se relações estatisticamente significativas para todos os géneros musicais, à exceção de música clássica, pois quem ouvia mais música ligeira em criança ouve mais esse género musical em adulto (sig=0,000; rs=0,351), e também ouve mais “tradicional popular/folclore/fado” (sig=0,049; rs=0,146;). O mesmo acontece com a música tradicional popular, já que existe uma correlação positiva altamente significativa entre a audição em criança e em adulto (sig=0,000; rs=0,302).

Em relação à ópera existe uma correlação forte entre a audição de ópera em criança e em adulto (sig=0,001; rs=0,253). Na audição de música clássica observa-se que não está estatisticamente associada à frequência de audição desse género musical em criança. A existência de correlação negativa altamente significativa entre audição de música clássica e de música ligeira (rs= - 0,247; p=0,001) demonstra que quem ouvia mais música ligeira em criança ouve menos música clássica em adulto.

Verifica-se que o padrão de gosto associado à cultura popular, em adulto, está relacionado com a socialização precoce, indiciando, no entanto, que a trajetória escolar e a socialização no reportório da música erudita contribuiu para a construção de capital musical do diplomado que não dependeu da socialização precoce. Os resultados encontrados apontam que o “capital musical” do diplomado não é constante, variando ao longo do tempo, e não depende da classe social de origem, como já visto anteriormente.

Tabela 56: Correlação de Spearman entre a frequência de audição mediada em criança e em adulto

		Audição mediada na infância				
		Música lig./pop/rock	Trad. pop./ folclore/ fado	Música clássica	Ópera	
Audição mediada em adulto	Música ligeira (pop/ rock e outras)	Coef. Corr. Sp.	0,351**	0,144	0,136	0,075
		Sig.	<b>0,000</b>	0,053	0,066	0,316
	Trad. popular/folclore/fado	Coef. Corr. Sp.	0,146*	0,302**	0,101	0,147*
		Sig.	0,049	<b>0,000</b>	0,176	<b>0,048</b>
	Música clássica	Coef. Corr. Sp.	-0,247**	0,103	0,075	-0,007
		Sig.	<b>0,001</b>	0,165	0,373	0,924
	Ópera	Coef. Corr. Sp.	-0,107	-0,011	0,066	0,147*
		Sig.	0,152	0,885	0,373	<b>0,048</b>
	Música contemporânea	Coef. Corr. Sp.	-0,009	0,190	0,190	0,064
		Sig.	0,253	0,804	0,804	0,389

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

Relativamente à assistência a concertos é visível na tabela seguinte a existência de correlação entre os diversos géneros performativos da música erudita. Existe uma correlação positiva altamente significativa entre a assistência de concertos de orquestra sinfónica (sig=0,002; rs= 0,226); e uma correlação positiva significativa para música de câmara (sig=0,049; rs= 0,146), recitais a solo (sig=0,019; rs=0,174) e música contemporânea (sig=0,019; rs=0,173).

Relativamente aos géneros associados à cultura popular, observa-se uma correlação positiva altamente significativa entre assistir a concertos de música ligeira em criança e em adulto (sig=0,000; rs=0,348), o mesmo acontecendo para os concertos pelas bandas filarmónicas (sig=0,000; rs=0,541). Na amostra, os diplomados que em criança mais assistiram a concertos de música tradicional/popular/fado são os que, atualmente, apresentam maiores índices de frequência nos géneros performativos não eruditos, existindo uma correlação positiva altamente significativa para a assistência a concertos de música ligeira (sig=0,000; rs=0,260) e de bandas filarmónicas (sig=0,000; rs=0,230).

Os resultados obtidos demonstram a influência do *habitus* na reprodução do gosto e na criação do hábito, sendo visível a importância da participação cultural em criança na criação de preferências de consumo, nos diferentes géneros associados à cultura popular ou erudita. No entanto, essa existência de correlações positivas entre as variáveis que medem a assistência ao mesmo género performativo de concertos, numa tipologia de popular e erudito, confirmam a importância do efeito da socialização musical na infância (De Graaf & De Graaf 1988; Van Eijck

1997), mas também evidenciam o *efeito-escola* na compensação da ausência de uma socialização familiar.

Tabela 57. Correlação entre assistência a concertos na infância e em adulto por género performativo

N=182		Assistência a concertos na infância				
		Música lig./pop/rock	Bandas filarm.	Trad. pop./ folclore/ fado	Música clássica	
Assistência a concertos em adulto	Música ligeira (pop/ rock e outras)	Coef. Corr. Sp.	0,348**	0,093	0,260**	0,129
		Sig.	<b>0,000</b>	0,213	<b>0,000</b>	0,084
	Bandas filarmónicas	Coef. Corr. Sp.	0,027	0,541**	0,230**	0,048
		Sig.	0,715	<b>0,000</b>	<b>0,002</b>	0,524
	Orquestra sinfónica	Coef. Corr. Sp.	0,074	0,137	-0,017	0,226**
		Sig.	0,318	0,065	0,821	<b>0,002</b>
	Música de câmara	Coef. Corr. Sp.	0,102	0,007	0,117	0,146*
		Sig.	0,170	0,928	0,115	<b>0,049</b>
	Recitais a solo	Coef. Corr. Sp.	0,124	-0,02	0,052	0,174*
		Sig.	0,094	0,785	0,484	<b>0,019</b>
	Ópera	Coef. Corr. Sp.	0,103	-0,049	0,106	0,144
		Sig.	0,168	0,513	0,154	0,052

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

### HTC 6: Os hábitos de participação em atividades culturais em criança (ler um livro não de estudo, ir ao teatro, visitar museus e visitar exposições) condicionam os hábitos de participação em adulto.

Pela leitura da tabela seguinte observa-se uma correlação altamente significativa para a mesma tipologia de prática cultural: ler um livro na infância e em adulto (sig= 0.000; rs= 0,420; ir ao teatro na infância e ir ao teatro e ao bailado em adulto (sig= 0,002; rs= 0,234); visitar museus em criança e visitar museus e exposições em adulto (sig=0,000; rs=0,356) e visitar museus em criança e visitar museus ou exposições em adulto (sig= 0,000; rs= 0,309).

Observa-se ainda, na amostra, que quem mais lê em criança é também quem mais visita museus ou exposições em adulto, existindo uma correlação positiva altamente significativa (sig=0,240; rs=0,001); a correlação positiva altamente significativa mantém-se e quem mais visita museus em criança é quem mais lê em adulto (sig= 0,004; rs=0,213) e mais assiste a espetáculos de teatro ou bailado (sig=0,000; rs=0,276). A significância da associação diminuiu entre visitar exposições em criança e ler um livro em adulto, sendo positiva significativa (sig=0,018; rs=0,175).

Confirma-se que a participação cultural praticada na infância contribuiu para a criação de capital cultural individual e que este capital determina um consumo cultural diversificado em adulto.

Tabela 58. Correlação entre hábitos de participação cultural na infância e em adulto

N=182		Hábitos culturais na infância				
			Ler um livro	Ir ao teatro	Visitar museus	Visitar exposições
Hábitos culturais em adulto	Ler um livro (não de estudo ou de trabalho)	Coef. Corr. Sp.	0,420**	-0,014	0,213**	0,175*
		Sig.	<b>0,000</b>	0,849	<b>0,004</b>	<b>0,018</b>
	Ir ao teatro ou bailado	Coef. Corr. Sp.	0,108	0,234**	0,276**	0,180*
		Sig.	0,149	<b>0,002</b>	<b>0,000</b>	<b>0,015</b>
	Visitar museus ou exposições	Coef. Corr. Sp.	0,240**	0,068	0,356**	0,309**
		Sig.	<b>0,001</b>	0,365	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>

\* A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01

### HCC7. Os comportamentos de consumo musical (frequência de audição mediada e assistência a concertos) dos diplomados na idade adulta estão associados a práticas musicais de infância.

Na sequência da aplicação do teste de Mann-Whitney, observa-se que a frequência de audição mediada de géneros musicais conotados com a cultura popular está relacionada significativamente com práticas instrumentais ou vocais realizadas durante a infância. Ter integrado um grupo musical em criança, e assim ter sido socializado no reportório das bandas filarmónicas ou dos grupos folclóricos, parece ter contribuído para uma audição mais frequente de “música ligeira, pop, rock” ( $p=0,041$ ) ou “música tradicional popular, folclore, fado” ( $p=0,012$ ) em adulto.

Relativamente aos géneros musicais no âmbito da denominada música erudita não se observam relações significativa entre as variáveis, aceitando-se a hipótese nula da distribuição dos seus valores ser igual para os dois grupos: “música clássica” ( $p=0,695$ ), “ópera” ( $p=0,248$ ); música contemporânea ( $p=0,382$ ). No entanto, pode observar-se que na amostra, à exceção da ópera cujos valores médios de audição mediada são superiores para o grupo de diplomados que não esteve exposto à socialização musical prática na infância ( $M=2,82$  vs.  $M=2,68$ ), os restantes valores médios dos outros géneros musicais apresentam frequência de audição superior para quem participou em grupos musicais, em criança: “música clássica” ( $M=3,81$  vs.  $M=3,79$ ), “música contemporânea” ( $M=2,92$  vs.  $M=2,79$ ). No entanto não há evidência estatística entre as variáveis, como referido.

Tabela 59. Relação entre as práticas musicais na infância e a audição mediada em adulto

		Lig., pop, rock...			Trad. popular (...)			Clássica			Ópera			Contemporânea			
N=182		Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	
<b>Grupo</b>	Sim	142	3,52	2397	<b>0,041*</b>	2,78	2242	<b>0,012*</b>	3,81	2864	0,695	2,68	2621	0,248	2,92	2698	0,382
<b>musical</b>	Não	42	3,24			2,45		3,79				2,83			2,79		

\*Diferença significativa para  $p < 0,5$ .

Os valores médios indicados reportam-se à escala de medida: 1- nunca; 2- raramente; 3- às vezes; 4- muitas vezes

A importância dessa socialização primária é reforçada quando se analisa a assistência a concertos ao vivo. Mantém-se uma relação significativa entre ter participado num grupo musical em criança e assistir a espetáculos de cariz popular, como os concertos de bandas filarmónicas ( $p=0,003$ ), em adulto, evidência esta que não acontece para os outros géneros performativos. Os valores de prova são superiores a 5% para os concertos de “música ligeira” ( $p=0,0371$ ), “orquestra sinfónica” ( $p=0,371$ ), “música de câmara” ( $p=0,543$ ), “ópera” ( $p=0,205$ ) e “música contemporânea” ( $p=0,205$ ), significando que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diplomados, tenham ou não integrado grupos musicais na infância.

Não obstante a socialização escolar ter decorrido no âmbito do reportório erudito, conclui-se que a socialização prática musical primária contribuiu para criar comportamentos de consumo distintivos relativamente à assistência de concertos de bandas filarmónicas, já que são os diplomados que precocemente tiveram essa experiência os que mais assistem a esse género performativo em adulto.

Tabela 60. Relação entre as práticas musicais na infância e a assistência a concertos em adulto

		Mús. ligeira ...			Banda filarm.		Orquestra sinf.		Música câmara		Recitais a solo		Ópera		Mús. contemp.								
N=182		Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p							
<b>Grupo</b>	Sim	142	2,63	2693	0,371	2,71	2093	<b>0,003**</b>	3,34	2701	0,371	3,08	2772	0,543	3,11	2661	0,31	2,16	2834	0,695	2,45	2580	0,205
<b>musical</b>	Não	42	2,50			2,19		3,33				3,00			2,98			2,14			2,38		

\*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$ .

Os valores médios indicados reportam-se à escala de medida: 1- nunca; 2- raramente; 3- às vezes; 4- muitas vezes

### 5.2.3. A influência da trajetória escolar no consumo cultural

#### HTC 8. A frequência de concertos de música clássica na adolescência está associada à frequência de participação nos concertos organizados pela EPM.

Considerando que durante o percurso escolar na EPM os alunos assistem frequentemente a concertos promovidos pela instituição escolar, no âmbito do seu plano de atividades, criando o que poderemos designar de capital de consumo acumulado. Analisou-se o efeito dessa participação cultural (obrigatória) no consumo que resulta da procura individual e autónoma do



aluno. Observa-se na tabela seguinte a existência de uma correlação positiva altamente significativa entre as duas variáveis (sig=0,000; rs=0,292). Parece que, quanto mais o aluno assiste a concertos no contexto escolar mais vontade tem de participar como público em concertos de música clássica. Entende-se que essa procura, resultante de vontade própria para eleger um bem para consumo, significará a existência de capital musical para apreciar o produto musical, capital esse que terá sido construído no percurso escolar.

Tabela 61 Correlações entre a assistência a concertos durante a socialização escolar

N=182	Concertos organizados pela EPM	
Concertos não organizados pela EPM	Corf. Corr. Sp.	0,292**
	Sig	<b>0,000</b>

**HTC 9. Os comportamentos de consumo musical (frequência de audição mediada e assistência a concertos por género performativo) dos diplomados na idade adulta estão associados aos resultados escolares obtidos na EPM e ao nível máximo de escolaridade atingido.**

Utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman para estudar a relação entre as variáveis e desdobrou-se esta hipótese considerando os diferentes meios de audição - mediada e ao vivo – em dois períodos da trajetória escolar.

Pela leitura da tabela seguinte observa-se a existência de correlação negativa significativa entre o nível máximo de escolaridade e a audição mediada de "música ligeira, pop, rock ou outras" (sig=0,013; rs=-0,184). Significa que quanto mais elevado é a classificação académica atingida pelo diplomado menor é o hábito de ouvir géneros musicais associados à cultura de massas. Parece que o *efeito-escola* predispõe os diplomados para o não consumo da música ligeira. Relativamente a outros géneros musicais populares ou eruditos não se observam correlações estatisticamente significativas entre as variáveis.

Tabela 62. Correlação entre trajetória escolar e frequência de audição mediada em adulto

	N=182	Resultados escolares EPM			Nível máx. escol.
		Sociocul.	Científica	Artística	
Música ligeira (pop, rock e outras)	Coef. corr. Sp.	0,089	0,137	-0,0800	-0,184
	p	0,232	0,064	0,284	<b>0,013*</b>
Tradicional popular/ folclore/ fado	Coef. corr. Sp.	0,124	0,083	0,084	-0,058
	p	0,097	0,265	0,257	0,438
Música clássica	Coef. corr. Sp.	-0,079	-0,057	0,064	0,104
	p	0,289	0,447	0,389	0,161
Ópera	Coef. corr. Sp.	-0,032	0,032	0,060	0,110
	p	0,667	0,668	0,424	0,140
Música contemporânea erudita	Coef. corr. Sp.	0,009	0,091	0,112	0,061
	p	0,900	0,220	0,132	0,415

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

Repetiu-se o procedimento estatístico anterior de correlação para estudar a associação entre os resultados escolares obtidos, em cada um das componentes do currículo, na EPM, a escolaridade máxima obtida e a frequência de assistência a concertos ao vivo, na idade adulta.

A tipologia de consumo de concertos musicais em adulto foi subdividida explorando diversos géneros performativos, nomeadamente no âmbito da música clássica. Este facto irá permitir aprofundar a caracterização do padrão de gosto dos diplomados das EPM, posteriormente. Os géneros associados à cultura popular mantêm-se - música ligeira (pop, rock, outras) e música de banda - e a denominada música clássica foi subdividida em diferentes géneros performativos: orquestra sinfónica, música de câmara, recital solista, ópera e música contemporânea.

Pela leitura da tabela seguinte observa-se uma correlação negativa fortemente significativa entre o nível máximo de escolaridade e o consumo de música ligeira ( $\text{sig}=0,006$ ;  $\text{rs}= - 0,203$ ). Quanto maior é a qualificação académica do diplomado menor é a frequência de assistência a este género de concertos. Este resultado é semelhante ao obtido relativamente ao hábito de audição mediada, confirmando-se a não valorização deste género musical pelos diplomados das EPM e, conseqüentemente, a sua não eleição para consumo.

Observa-se uma correlação positiva significativa entre o nível máximo de escolaridade atingido e a assistência a concertos de orquestra sinfónica ( $\text{sig}=0,038$ ;  $\text{rs}= 0,153$ ), de música de câmara ( $\text{sig}=0,018$ ;  $\text{rs}=0,176$ ) e recitais a solo ( $\text{sig}=0,013$ ;  $\text{rs}= 0,183$ ).

Parece que o intenso e prolongado contacto com a música erudita no percurso escolar e o capital musical que entretanto terá sido criado conduzem a preferências musicais que assentam em códigos simbólicos mais elaborados, conduzindo a um desinteresse pelo consumo áudio e ao vivo da música ligeira e à preferência pela música erudita. Com efeito, na amostra, quanto mais elevada é a qualificação escolar dos diplomados das EPM e conseqüentemente, mais longo o período de formação, maior é a frequência de assistência a concertos de música erudita, seja de orquestra sinfónica, grupos de música de câmara e recitais a solo.

Tabela 63. Correlação entre trajetória escolar e assistência a concertos em adulto

	N=182	Resultados escolares EPM			Nível máx. escol.	
		Sociocult.	Científica	Artística		
Concertos	Música ligeira (pop, rock e outras)	Coef. corr. Sp.	0,065	0,108	-0,06	-0,203
		p	0,384	0,145	0,421	<b>0,006*</b>
	Banda filarmónica	Coef. corr. Sp.	0,08	0,171	0,217	-0,096
		p	0,28	<b>0,021*</b>	<b>0,003*</b>	0,196
	Orquestra sinfónica	Coef. corr. Sp.	-0,173	-0,152	-0,102	0,153
		p	<b>0,02*</b>	<b>0,041*</b>	0,169	<b>0,039*</b>
	Música de câmara	Coef. corr. Sp.	0,108	0,274	0,169	0,176
		p	0,147	<b>0,000**</b>	<b>0,023*</b>	<b>0,018*</b>
	Recitais a solo	Coef. corr. Sp.	0,099	0,194	0,06	0,183
		p	0,185	<b>0,009*</b>	0,422	<b>0,013*</b>
	Ópera	Coef. corr. Sp.	0,01	0,082	0,04	0,033
		p	0,896	0,269	0,595	0,655
	Música contemporânea	Coef. corr. Sp.	0,016	0,153	0,078	0,034
		p	0,83	<b>0,039*</b>	0,298	0,648

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

#### HTC 10. A regularidade de participação como público em concertos de música erudita pelos diplomados em adulto está associada aos resultados escolares obtidos no percurso escolar da EPM e ao nível máximo de escolaridade atingido.

Utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman para estudar a associação entre as variáveis ordinais: regularidade de participação como intérprete ou como público em concertos de música erudita, utilizando uma escala com seis categorias (1=nenhum; 2= um ou dois; 3= três ou quatro; 4= cinco ou seis; 5= mais de seis; 6=mais de doze) e resultados escolares obtidos na EPM, por componente do currículo, utilizando a escala de avaliação: 1=fraco; 2=razoável; 3=bom; 4=muito bom; 5= excelente.

Pela leitura da tabela seguinte, observam-se correlações altamente significativas entre a regularidade de assistência a concertos em adulto e os resultados obtidos pelos diplomados no percurso escolar da EPM, nas componentes científica (sig=0,006; rs=0,203) e artística (sig=0,002; rs=0,226). Assim, quanto mais elevadas são as classificações obtidas nas áreas específicas do plano de estudos dos cursos profissionais de música, maior é a quantidade de concertos a que os diplomados assistem em adulto.

Considerando que o capital cultural é um fator determinante na participação das artes (Bourdieu, 1979, DiMaggio,1980), os resultados atrás apresentados e diretamente ligados com a aprendizagem nas áreas práticas e científicas da música parecem confirmar a eficácia da instituição escolar EPM na criação desse capital, fenómeno que contribuiu não só para a criação de público, como para a produção de intérpretes. Neste último caso, quanto melhores os

resultados performativos obtidos no percurso escolar na EPM maior é o número de participações em concertos como público.

Tabela 64. Correlação entre trajetória escolar e regularidade de assistência a concertos em adulto

	N=182	Resultados escolares EPM			Nível máx. escol.
		Sociocult.	Científica	Artística	
<b>Concertos mús. erudita</b>	Coef. corr. Sp.	0,053	0,203**	0,226**	0,127
	p	0,477	<b>0,006</b>	<b>0,002</b>	0,088

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

#### HTC 11. A frequência de consumo cultural não musical, em adulto, está associada ao nível máximo de escolaridade atingido.

Pela aplicação do coeficiente de Spearman não se observam associações estatísticas significativas entre o nível máximo de escolaridade atingido pelo diplomado em adulto e a frequência de participação nas seguintes atividades culturais: “ler livros, não técnicos” (sig=0,067; rs=0,137), “ir ao cinema” (sig=0,106; rs=0,154), “ir ao teatro ou ao bailado” (sig=0,089; rs=0,127).

Há uma correlação positiva significativa entre os recursos escolares detidos pelos diplomados e “visitar museus ou exposições” (sig=0,022; rs=0,170). Quanto mais elevado o grau académico maior é a frequência de visitar museus ou exposições. O facto de não ter sido recolhida informação individual para cada uma destas atividades culturais impede um enfoque analítico mais profundo.

Tabela 65. Correlação entre frequência de consumos culturais não musicais e nível máximo de escolaridade

N=182		Nível máximo escolaridade	
		Coef. corr. Sp.	p
	Ler livros (não técnicos)	0,137	0,067
<b>Consumos culturais em adulto</b>	Ir ao cinema	0,106	0,154
	Ir ao teatro ou ao bailado	0,127	0,089
	Visitar museus ou exposições	0,170*	<b>0,022</b>

\* A correlação é significativa no nível 0,05.

#### 5.2.4. A influência da ocupação profissional nos consumos culturais

#### HTC 12. Os comportamentos de consumo musical (frequência de audição mediada e assistência a concertos de música, em adulto) variam com a ocupação profissional exercida.

Aplicou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar a função da distribuição da variável “frequência de audição mediada”, relativamente a diversos géneros musicais, nas duas

amostras independentes: o grupo de diplomados que exerce certa atividade profissional e o grupo que não a exerce.

Tabela 66. Relação entre ocupação profissional e frequência de audição mediada em adulto

		Mús. ligeira			Trad.			Música clássica			Ópera			Música contemp.				
		N	Média	M-W p	Média	M-W p	p	Média	M-W p	p	Média	M-W p	p	Média	M-W p	p		
Ocupação profissional	Prof. mús. ens. reg.	Sim	71	3,58	3246	0,024*	3,73	3826	0,722	3,73	3497	0,05	2,61	3442,5	0,12	2,69	3120,5	0,01*
		Não	111	3,38			3,86			3,86			2,78			3,02		
	Prof. cons. EPM	Sim	148	3,44	2260	0,297	3,86	2288	0,378	3,86	1944	0,002*	2,73	2343	0,499	2,94	2016	0,051
		Não	34	3,53			3,59			3,59			2,65			2,68		
	Prof. ens. sup.	Sim	20	3,45	1615	0,978	3,80	1293	0,115	3,80	1592,5	0,85	2,95	1323	0,148	3,10	1380	0,243
		Não	162	3,46			3,81			3,81			2,69			2,86		
	Músico orq. ...	Sim	124	3,42	3243	0,229	3,82	3502	0,761	3,82	3411,5	0,393	2,72	3563	0,914	2,92	3297	0,329
		Não	58	3,53			3,78			3,78			2,71			2,83		
	Outras (música/cultura)	Sim	26	3,50	1894	0,543	3,69	1597	0,063	3,69	1792,5	0,147	2,92	1652	0,101	3,12	1644	0,095
		Não	156	3,45			3,83			3,83			2,68			2,85		
	Outras (não cultura)	Sim	13	3,62	968,5	0,423	3,54	927,5	0,317	3,54	839,5	0,03*	2,15	609,5	0,004*	2,54	811,5	0,09
		Não	169	3,44			3,83			3,83			2,76			2,92		

\*Diferença significativa para p<0,05; \*\*Diferença significativa para p<0,01

Na tabela seguinte, apresentam-se os resultados do teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparar a função da distribuição da variável “frequência de assistência a concertos, em adulto”, relativamente a diversos géneros performativos, nas duas amostras independentes: o grupo de diplomados que exerce certa atividade profissional e o grupo que não a exerce.

Tabela 67. Relação entre ocupação profissional e frequência de assistência a concertos em adulto

		Mús. ligeira			Banda filarm.			Orquestra sinf.			Música câmara			Recitais a solo			Ópera			Mús. contemp.				
		N	Média	M-W p	Média	M-W p	p	Média	M-W p	p	Média	M-W p	p	Média	M-W p	p	Média	M-W p	p					
Ocupação profissional	Prof. mús. ens. reg.	Sim	71	2,76	3140	0,012*	2,92	2723,5	0,000**	3,17	2572,0	0,000**	2,82	2791,5	0,000**	2,76	2383,0	0,000**	2,03	3370,5	0,070	2,34	3139,0	0,015*
		Não	111	2,50			2,38			3,58			3,22			3,29			2,24			2,68		
	Prof. cons. EPM	Sim	148	2,56	2150	0,153	2,66	1991	0,048*	3,14	2292,5	0,366	3,09	2274,5	0,344	3,12	2156,0	0,158	2,11	2163,0	0,160	2,57	2302,5	0,417
		Não	34	2,76			2,19	3,32		3,32			2,94			2,91			2,35			2,08		
	Prof. ens. sup.	Sim	20	2,60	1594	0,899	2,60	1609,5	0,961	3,75	1122,5	0,012*	3,70	759,5	0,000**	3,60	928,5	0,001**	2,50	1158,0	0,022*	3,05	1065,5	0,009**
		Não	162	2,60			2,59			3,38			2,98			3,02			2,12			2,48		
	Músico orq. ...	Sim	124	2,52	2923,5	0,028*	2,52	3180	0,190	3,46	3163,5	0,144	3,15	2978,0	0,043*	3,13	3273	0,289	2,20	3283	0,297	2,56	3505	0,771
		Não	58	2,78			2,74			3,33			2,88			2,98			2,07			2,52		
	Outras (música/cultura)	Sim	26	2,58	1971	0,802	2,58	1976	0,826	3,31	1859	0,447	2,96	1923	0,645	2,88	1752	0,228	2,31	1807	0,326	2,65	1869	0,499
		Não	156	2,60			2,59			3,44			3,08			3,12			2,13			2,53		
	Outras (não cultura)	Sim	13	2,85	923	0,300	2,25	865,5	0,184	3,00	832	0,103	2,46	619	0,004**	2,69	819,5	0,098	1,77	777	0,053	2,38	992	0,540
		Não	169	2,58			2,56			3,45			3,11			3,11			2,19			2,56		

\*Diferença significativa para p<0,05; \*\*Diferença significativa para p<0,01

### 5.2.5. A influência da condição de género no consumo cultural

HTC 13. A frequência de audição mediada em adulto está relacionada com a condição de género

Analisando a influência da condição de gênero na frequência de audição mediada, observam-se valores médios distintos, em função do gênero musical a consumir.

Assim, o valor médio de “música ligeira, pop, rock e outras” é superior para o sexo feminino (M=3,56 vs. M=3,36), sendo o valor de prova superior a 5%, pelo que se rejeita a hipótese nula e se aceita a existência de diferenças estatisticamente significativas para os dois grupos. Na audição de música contemporânea erudita, o valor médio da frequência é superior para o sexo masculino (M=3,08 vs. M=2,78), observando-se também diferenças significativas para os dois grupos ( $p=0,001$ ). Conclui-se que as mulheres consomem mais música ligeira do que os homens, à semelhança do que acontecia na infância, e estes mais música contemporânea que as mulheres.

Relativamente aos géneros musicais “tradicional popular, folclore, fado”, o valor médio de frequência de audição é superior para o sexo masculino (M=2,78 vs M=2,61), no entanto o valor de prova é superior a 5%, rejeitando-se a hipótese nula, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ( $p=0,161$ ). O mesmo sucede para “ópera” (M=2,77 vs. M=2,65) não existindo diferenças significativas entre os dois grupos ( $p=0,227$ ).

Relativamente à “música erudita” o valor médio de frequência de audição é praticamente igual entre os dois sexos, sendo residualmente superior para as mulheres (M=3,80 vs M=3,81), e não se observam diferenças significativas entre os dois grupos ( $p=0,861$ ). Comparativamente com os outros géneros musicais, é a música erudita que atinge os valores médios mais elevados, tanto para homens como mulheres.

Tabela 68. Relação entre audição mediada em adulto e condição de gênero

	Audição mediada em adulto															
	Mús. ligeira (...)			Trad. popular/folcl./fado			Mús. erudita			Ópera			Mús. contemp.			
	N	Média	M-W p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	Média	M-W	p	
<b>Masc.</b>	97	3,36	3466,5	0,037*	2,78	3658,5	0,161	3,80	4082	0,861	2,77	3727,5	0,227	3,08	3017,5	0,001**
<b>Fem.</b>	85	3,56			2,61			3,81			2,65			2,78		

\*Diferença significativa para  $p<0,05$  \*\*Diferença significativa para  $p<0,01$

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-Nunca; 2-Raramente; 3- Às vezes; 4-Muitas vezes

#### HTC 14. A frequência de assistência a concertos ao vivo, em adulto, está relacionada com a condição de gênero.

Pela aplicação do teste de Mann-Whitney relativamente aos consumos musicais observa-se na tabela seguinte a relação entre a condição de gênero e frequência de assistência a concertos “música contemporânea”, cujo valor de prova é inferior a 5% ( $p=0,017$ ), demonstrando que há diferenças significativas entre os dois grupos, sendo a média superior para os elementos do sexo masculino (M=2,70 vs. M=2,36).

Relativamente aos outros géneros performativos não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, no entanto, em média, são os homens que assistem a mais concertos: “música ligeira, pop, rock e outras” (M=2,62 vs. M=2,58), o mesmo acontecendo com “banda filarmónica” (M=2,63 vs. M=2,54), “orquestra sinfónica” (M= e ópera (M=2,70 vs. M=2,09). Destaca-se o facto de os valores médios serem iguais para homens e mulheres no consumo ao vivo de “música de câmara” (M=3,06) e de “recitais a solo” (M=3,08).

Tabela 69. Relação entre consumo de concertos ao vivo, em adulto, e condição de género

		Condição de género				
		N	Média	M-W	p	
Consumo concerto ao vivo	Mús. ligeira (pop, rock e outras )	Masc.	97	2,62	4026	0,768
		Fem.	85	2,58		
	Banda filarmónica	Masc.	97	2,63	3940,5	0,593
		Fem.	85	2,54		
	Orquestra sinfónica	Masc.	97	3,44	3911,5	0,505
		Fem.	85	3,39		
	Música de câmara	Masc.	97	3,06	4075	0,884
		Fem.	85	3,06		
	Recitais a solo	Masc.	97	3,08	4072	0,877
		Fem.	85	3,08		
	Ópera	Masc.	97	2,22	3800	0,316
		Fem.	85	2,09		
	Música contemporânea	Masc.	97	2,70	3316	<b>0,017**</b>
		Fem.	85	2,36		

\*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$

A média dos valores reportados referem-se à escala de medida: 1-Nunca; 2-Raramente; 3-Às vezes; 4-Muitas vezes

Com o intuito de aprofundar o estudo sobre a influência de género na apreciação de estilos musicais, no âmbito da música erudita, construi-se a seguinte hipótese para testar essa relação:

**HTC 15. A apreciação de estilos musicais no âmbito da música erudita está relacionada com a condição de género.**

Pela aplicação do teste de Mann-Whitney observa-se a existência de relação estatística, em função dos distintos estilos musicais, com valores médios superiores de apreciação para o sexo feminino, relativamente a Idade Média, Renascimento (M=2,93 vs. M=2,44;  $p=0,001$ ), Barroco (M=4,32 vs. M=3,72;  $p=0,000$ ), Clássico (M=4,49 vs M=4,02;  $p=0,001$ ) e Romantismo (M=4,13 vs M=4,13;  $p=0,000$ ). A partir deste período, a situação altera-se e são os homens a demonstrar valores médios superiores de apreciação pelo repertório da primeira metade do século XX (M=4,40 vs. M=4,15;  $p=0,04$ ), segunda metade do século XX (M=3,52 vs. M=3,12;  $p=0,015$ ) e música contemporânea (M=3,67 vs. M=2,64;  $p=0,01$ ). Relativamente ao romantismo tardio não se observa evidência na apreciação em função da condição de género.

Tabela 70. Relação entre a condição de género e a apreciação de estilos musicais

		Condição de género				
		N	Média	M-W	p	
Estilos musicais	Idade média, Renascimento	Masc.	97	2,44	2982,5	<b>0,001**</b>
		Fem.	85	2,93		
	Barroco	Masc.	97	3,72	2876,5	<b>0,000**</b>
		Fem.	85	4,32		
	Clássico	Masc.	97	4,02	2996	<b>0,001**</b>
		Fem.	85	4,49		
	Romantismo	Masc.	97	4,13	2754,5	<b>0,000**</b>
		Fem.	85	4,68		
	Romantismo tardio	Masc.	97	4,61	3835	0,300
		Fem.	85	4,56		
	1ª metade séc. XX	<b>Masc.</b>	97	4,40	3456,5	<b>0,04*</b>
		Fem.	85	4,15		
	2ª metade séc. XX	<b>Masc.</b>	97	3,52	3298	<b>0,015*</b>
		Fem.	85	3,12		
	Música contemporânea	<b>Masc.</b>	97	3,67	3246,5	<b>0,01*</b>
		Fem.	85	2,64		

\*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$

A média dos valores reportados referem-se à escala de apreciação: 1-muito pouco; 5-muitíssimo

### HTC 15. A frequência de consumo de outros produtos culturais eruditos (ir ao teatro ou bailado, visitar museus ou exposições) está relacionada com a condição de género.

Observa-se, na tabela seguinte, uma relação estatisticamente significativa entre a condição de género e a prática de leitura ( $p=0,0001$ ), em que as mulheres apresentam valores médios de frequência superiores ( $M=3,21$ ), relativamente aos homens ( $M=3,21$ ), situação que não se verifica quando se alarga a análise a outro tipo de consumos culturais. Não há relação entre a condição de género e ir ao cinema ( $p=0,517$ ), ou ir ao teatro, bailado ( $p=0,124$ ), ou visitar museus ou exposições ( $0,592$ ).

Nesta amostra, fica provado que as mulheres não consomem mais produtos “cultos” que os homens, conforme é veiculado pela investigação empírica de inúmeros autores, em trabalhos produzidos na última década do século XX e início de século XXI, (Cf. Lopez & Garcia, 2002: 16, citando Lamont *et al.* 1996; Bryson, 1996; Van Eijck, 1997; Katzy-Gerro & Shavit, 1998; Katz Gerro, 1999; Bihagen & Katz-Gerro, 2000). Com efeito, os resultados obtidos neste estudo estarão, porventura, em consonância com outros resultados empíricos obtidos, recentemente, sobre consumo cultural nos 27 países da União Europeia, em que a educação tem efeitos positivos muito semelhantes em todos os países da amostra, enquanto os efeitos da condição de género são fracos e menos consistente em todos eles (Falk e Katz-Gerro, 2016). Esta investigação está em consonância com os resultados estatísticos produzidos pelo Eurostat



(2011) sobre o consumo cultural dos europeus, em que, à exceção da leitura, a condição de género não causa disparidades significativas nos consumo efetuados.

Tabela 71. Relação entre condição de género e outros consumos culturais, em adulto

		Condição de género				
		N=182	Média	M-W	p	
Outros consumos culturais	Ler um livro	Masculino	96	2,76	3016	** 0,001
	(não de estudo ou técnico)	Feminino	85	3,21		
	Ir cinema	Masculino	96	3,27	3873	0,517
		Feminino	85	3,34		
	Ir ao teatro ou a bailado	Masculino	96	2,54	3563	0,124
		Feminino	85	2,32		
	Visitar museus ou exposições	Masculino	96	2,79	3901,5	0,592
		Feminino	85	2,71		

\*\* Diferença significativa para  $p < 0,01$

### 5.2.6. A influência do território de residência nos consumos culturais

#### HTC 16. O contexto territorial de residência condiciona os consumos culturais do diplomado na idade adulta.

Confirma-se a hipótese para o consumo musical de concertos ao vivo, indiciando que é a tipologia da oferta, numa dicotomia popular *versus* erudita, promovida nos diferentes contextos territoriais o fator que condiciona a procura. É visível na tabela seguinte a relação estatística significativa entre contextos territoriais rurais e a frequência de eventos associados à cultura popular, como os concertos de bandas filarmónicas ( $p=0,000$ ), em que os valores médios diminuem na razão inversa da ruralidade. Relativamente aos géneros performativos associados à cultura erudita, a média de frequência é superior nas áreas urbanas, observando-se uma relação significativa para concertos de “orquestra sinfónica” ( $p=0,001$ ), “música de câmara” ( $p=0,001$ ), “ópera” ( $p=0,003$ ) e “música contemporânea” ( $p=0,031$ ). No entanto, este aumento não é progressivo em função da centralidade urbana do território, notando-se médias superiores de consumo para os diplomados que residem nas zonas rurais.

Na amostra, não se observam relações significativas na relação entre o contexto territorial e a assistência a concertos de “música ligeira, pop, rock, outras” ( $p=0,595$ ), nem para recitais a solo ( $p=0,247$ ).

Tabela 72. Relação entre contexto territorial de residência e frequência de assistência a concertos

	N=181	Música ligeira			Banda filarm.			Orquestra sinf.			Música câmara			Recitais a solo			Ópera			Mús. contemp.		
		Média	K-W	p	Média	K-W	p	Média	K-W	p	Média	K-W	p	Média	K-W	p	Média	K-W	p	Média	K-W	p
Rural	23	2,74	2,78	0,595	3,17	20,88	<b>0,000**</b>	3,35	4,50	<b>0,001**</b>	2,96	18,7	<b>0,001**</b>	3,00	5,42	0,247	2,13	16,27	<b>0,003**</b>	2,65	10,60	<b>0,031*</b>
Outros não rurais	63	2,60			2,75			3,33			2,83			3,00			1,98			2,33		
Área urb. média	33	2,48			2,52			3,42			3,06			3,03			2,06			2,39		
Área urb. gr.	50	2,68			2,30			3,54			3,32			3,18			2,28			2,76		
Estrang.- área urb.	12	2,42			1,92			3,50			3,50			3,42			2,92			3,00		

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ ; \*\* Diferença significativa para  $p < 0,01$

Relativamente a outros consumos culturais não há relação estatística entre o contexto territorial de residência e a regularidade de “ler um livro ( $p=0,252$ ) ou “ir ao cinema” ( $p=0,213$ ). No entanto os valores médios observados apresentam consumo inferiores para os diplomados residentes nos contextos rurais e superiores para os habitantes em áreas urbanas.

Há evidência estatística demonstrando que o contexto territorial afeta a frequência de “ir ao teatro/bailado” ( $p=0,002$ ) ou “visitar museus ou exposições” ( $p=0,028$ ), pelo que são os diplomados residentes nas áreas urbanas de grande dimensão, ou no estrangeiro, os que consomem com maior frequência.

Tabela 73. Relação entre frequência de consumo cultural e contexto territorial de residência

	N=181	Ler um livro			Ir ao cinema			Ir ao teatro/bailado			Visitar museus/exp.		
		M	K-W	p	M	K-W	p	M	K-W	p	M	K-W	p
Rural	23	2,61	5,363	0,252	2,95	5,82	0,213	2,39	17,269	<b>0,002**</b>	2,78	10,86	<b>0,028*</b>
Outros não rurais	63	2,96			3,39			2,14			2,55		
Área urb. média	33	3,03			3,34			2,34			2,68		
Área urb. gr.	50	2,98			3,42			2,72			2,92		
Estrang.- área urb.	12	3,41			3,08			3,25			3,40		

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ ; \*\* Diferença significativa para  $p < 0,01$

Os valores indicados na média reportam-se à escala de medida: 1-nunca; 2-raramente; 3-às vezes; 4-muitas vezes.

### 5.2.7. O efeito-escola nas trajetórias de consumo musical familiar

Através da administração do inquérito aos diplomados foi possível estudar a participação da família nos concertos de música clássica durante a realização do curso profissional dos educandos e também na atualidade.

Registe-se que a maioria dos pais (75,3%) assistiu “muitas vezes” ou “sempre” aos concertos em que os seus filhos participavam como intérpretes durante o percurso escolar, 15,9% assistiu “às vezes” e 8,7% assistiu “raramente” ou “nunca”, como se observa na tabela abaixo.

Tabela 74. Frequência e média de assistência a concertos escolares durante o percurso na EPM

Assistência a concertos escolares pela família e amigos	N						Média	Desvio padrão
		1 Nunca	2 Raramente	3 Às vezes	4 Mtas vezes	5 Sempre		
Pais	182	1,6%	7,1%	15,9%	36,3%	39,0%	4,04	0,99
Outros familiares	182	5,5%	22,5%	40,1%	28,6%	3,3%	3,02	0,93
Amigos	182	6,0%	17,6%	41,2%	33,0%	2,2%	3,08	0,91

Os resultados acima apresentados, revelando elevado índice de assiduidade dos pais (M=4,04) e também a participação de outros familiares e amigos, são, essencialmente, demonstrativos do **interesse no acompanhamento da vida escolar**. Será esse acompanhamento a motivação principal dessa participação cultural familiar. Esta dependerá do nível sociocultural das famílias e do grau de interação e mobilização da comunidade educativa através do **projeto educativo** de cada uma das EPM, segundo a opinião dos entrevistados:

Devemos em primeiro lugar considerar a origem sociocultural destas famílias, na maioria suburbanas ou rurais, com contacto muito reduzido ou mesmo inexistente com a cultura urbana, nomeadamente com as artes e a com a música dita erudita ou clássica. O simples acontecimento dos filhos “trazerem para casa” diariamente esse contacto, obrigatoriamente modifica, na maioria das famílias, a atitude e o comportamento perante esse “mundo estranho”, que progressivamente é aceite, tanto mais quanto for o sucesso do filho ou da filha. [E7. JAR]

(...) Por acaso Espinho está no Litoral mas, mesmo estando no interior do litoral, recebeu muitos alunos e continua a receber alunos de zonas mais deslocadas do litoral. Isto representa uma opção para os alunos evidentemente, mas também e subjacente uma opção para as famílias. Terá havido também o despertar das famílias que se interessam pelo percurso que os seus educandos vão fazer. O despertar das famílias para este fenómeno do concerto, da música, da produção musical, porque obviamente elas também se sentem identificadas com os objetivos que dos seus próprios educandos [E5. AS]

A **participação familiar** é devidamente planificada pelas EPM através de diferenciadas **estratégias**, conforme se pode comprovar pelos testemunhos dos entrevistados.

O diretor orientou o projeto e toda a atividade para ser abrangente para os familiares e para todo o círculo envolvente. Hoje, por exemplo, em que há concerto, os alunos estão aqui de manhã, mas regressam às suas casas por escassas horas e depois voltam [à noite]. Isso significa que os pais têm de os trazer. Parece uma obrigatoriedade, mas é uma estratégia que resulta e sempre temos esse *feedback*. Os pais têm de participar. E, ainda mais: chegam antigos alunos e famílias de antigos alunos e eles já não estão cá, mas, mesmo sem estarem cá, as famílias continuam a vir. [E3. AGS]

O entrevistado considera determinante na criação e fidelização de públicos os procedimentos acima enunciados e a persistência desses ou de outros procedimentos e esclarece que, ao longo dos tempos, a escola foi refletindo e aperfeiçoando a forma de envolver as famílias na participação cultural. Considera também que o bom desempenho dos alunos nos concertos é um enorme fator de motivação para induzir uma atitude participativa dos pais.

Desde que se começou a dinamizar, eu vejo o envolvimento das famílias muito mais ativo. Acontece que já não se está aqui só por obrigação. Uma vez que percebem que tem de ser, vê-se que as pessoas gostam e vivem com isso. Vê-se a felicidade dos pais, quando vêm que o aluno se apresenta bem e tem sucesso. Isso já é meio caminho andado, cativar as pessoas e não só obrigá-las. Embora, temos de ter momentos de algum rigor, não digo obrigação, mas ter alguma estratégia para os pôr aqui. [E3. AGS].

Esta opinião não é plenamente partilhada por outro entrevistado, considerando que o vínculo familiar é a grande motivação para a assistência ao concerto:

Nos concertos em que os filhos tocam, é óbvio o envolvimento que têm os familiares e é sempre um orgulho ouvir os filhos e, se calhar, até há bem pouco tempo não estaria ao alcance de alguém, que vem daquele meio socioeconómico e cultural e até geográfico, ver algo assim. Em termos de concertos que não sejam os próprios filhos a tocar, a sensação que tenho é que vão quase obrigados, porque são obrigados a acompanhar a criança ... os filhos, os jovens. [E7. RPS]

O **impacto das EPM no mapeamento** da oferta musical em Portugal é unanimemente valorizado pelos entrevistados:

Penso que houve uma revolução enorme entre aquilo que foi a minha experiência enquanto aluno no Conservatório de Música do Porto, que foi há 25 anos atrás, e aquilo que é hoje a realidade da música em Portugal e a atividade cultural, em geral, e eu acho que para isso muito contribuiu o trabalho das escolas profissionais. (E4. JP)

Destacam a criação de uma **oferta estruturada regular**, decorrente da especificidade dos cursos profissionais no domínio das artes do espetáculo e das apresentações académicas constantes, referindo o aparecimento de novos públicos e alguma **procura da comunidade local**:

A partir do momento em que os educandos, ao fim ao cabo, os nossos alunos, começam a realizar concertos e depois (...) à medida que vão avançando (...) do 7º ao 12º ano (...) para concertos mais completos, mais sólidos, fazendo reportório, as pessoas saem de casa para assistir a esses concertos. Oferta essa que não existia até ao momento, por isso penso que [as EPM] mudaram radicalmente alguns hábitos nomeadamente para as famílias que têm os alunos na nossa escola e naturalmente alargando depois até ao grupo de amigos e aquela tal situação de um amigo que conta a outro amigo e foram tendo alguns hábitos e há alguns concertos ... em que estão 500 ou 600 pessoas presentes. [E1. JFD]

Hoje em dia temos uma sala cheia de pessoas, evidentemente familiares (...) e, não só. O público também se habituou a vir a concertos. Isso mudou radicalmente. (...) pelo menos aqui em Mirandela e noutros locais também, o que significa que podemos dizer que sim, alteraram-se os hábitos! (...) A maioria das pessoas que assiste é ligada à escola e aos próprios alunos e ao que envolve a comunidade escolar. [E 2, GD]

A ação das EPM na **formação de públicos** é relatada também pela evolução de comportamentos sociais, no local público do concerto:

Os primeiros concertos, há mais de 20 anos, eram ruidosos, barulhentos e o primeiro concerto que fizemos aqui nesta escola parecia uma feira, com as pessoas todas a comentar o que se estava a passar no palco, e ... o que talvez menos interessava era a música, [os músicos] eram as personagens, era uma peça de teatro e isso foi alterando-se com os anos e os hábitos das pessoas. [E 2. GD].

As pessoas não percebiam o que é receber um programa, que há um certo formalismo dum concerto de música erudita, o simples facto de bater palmas ou não no meio dos andamentos - que é algo que agora já notamos - pois as pessoas respeitam porque entendem, porque percebem, porque aprenderam, e tudo isso, esse cartaz cultural, e esse público foi alargando [E1, JFD]

A **trajetória académica e profissional** do próprio diplomado irá refletir-se no maior ou menor interesse dos familiares pela participação cultural:

O contacto posterior com a música e com eventos dessa natureza estará relacionado com a carreira desenvolvida pelo jovem músico. A família quererá acompanhar e apoiar a carreira do filho ou da filha, se esta for de sucesso, levando inevitavelmente a um maior contacto com espetáculos ou outros eventos musicais. [E7, JAR]

Analisando os comportamentos na atualidade verifica-se que a assistência frequente (“muitas vezes” e “sempre”) a concertos pelos pais durante o percurso escolar diminuiu 51 p.p. Pela leitura da tabela abaixo 24,3% dos pais continua a assistir “muitas vezes”, 47,4% assiste “às vezes” e 28,3% assiste “raramente” ou “nunca”. Os resultados para estas duas categorias no percurso escolar eram de 8,7%, pelo que a diminuição na procura foi de 19,7 p.p.

Relativamente à participação de outros familiares 57,9% continuam a assistir a concertos de música clássica “às vezes” ou “muitas vezes” e 42,2% assiste “raramente” ou “nunca”. Os amigos ou colegas de trabalho apresentam na categoria “muitas vezes” a maior frequência (56%), seguido de “às vezes” (49,7%), cujo valor é muito próximo de “nunca ou “raramente” (44,2%).

Observa-se que o interesse pela participação em concertos de música clássica é alargado ao cônjuge/namorado, pois 61,8% assiste “muitas vezes”, 27,8%, assiste “às vezes” e 10,4% assiste “raramente ou nunca”.

Os filhos, cuja representação é diminuta (76,4% dos diplomados não têm filhos) e de faixa etária naturalmente não adequada à participação nestes eventos, apresentam índices de participação mais reduzidos, em que 46,5% participa “raramente” ou “nunca”, 37,2% participa “às vezes” e 16,3% participa “muitas vezes”.

Tabela 75. Frequências e médias da assistência a concertos de música erudita pelo núcleo familiar e relacional do diplomado na atualidade

Consumo no núcleo familiar e relacional	N	1	2	3	4	Média	Desvio padrão
		Nunca	Raramente	Às vezes	Mtas vezes		
Cônjuge/namorado(a)	89	3,5%	6,9%	27,8%	61,8%	3,48	0,78%
Filhos	7	30,2%	16,3%	37,2%	16,3%	2,40	1,09%
Pais	42	8,1%	20,2%	47,4%	24,3%	2,88	0,87%
Outros familiares	12	14,3%	27,9%	49,7%	8,2%	2,52	0,84%
Amigos, colegas de trabalho	94	2,4%	7,8%	33,1%	56,6%	3,44	0,74%

Os gráficos seguintes ilustram visualmente os comportamentos de consumo de música clássica, no círculo de convivialidade do diplomado, no percurso escolar na EPM e na idade adulta, permitindo observar que há uma diminuição de participação dos pais e de outros familiares, ao longo do tempo, enquanto a dos amigos aumenta. Na atualidade, o maior índice de frequência de assistência a concertos situa-se no círculo de sociabilidade grupal do diplomado, com os amigos ou colegas de trabalho.

A rede de amigos é frequentemente referida nos estudos sobre públicos como um suporte relevante para justificar o consumo cultural (Cf. Santos *et al.*<sup>114</sup>), sendo de considerar que, neste caso, a rede de amigos se desenvolverá, de forma acentuada, no mesmo círculo de ocupação profissional<sup>115</sup>.

Considerou-se a seguinte hipótese para estudar a alteração de comportamentos de consumo no seio familiar:

**HTC 17. O comportamento de consumo dos pais relativamente à assistência a concertos de música erudita, no último ano, está associado ao capital escolar de origem de cada agregado familiar.**

Pela leitura da tabela seguinte, observa-se uma correlação positiva significativa entre os recursos escolares parentais e o consumo de concertos de música erudita no último ano ( $r_s=0.180$ ;  $p=0,018$ ). Estes resultados demonstram que continuam a ser os detentores de maiores recursos escolares o pais que mais consomem música erudita, demonstrando que a trajetória escolar e profissional dos diplomados não alterou o padrão de consumo cultural dos progenitores.

<sup>114</sup> Estudos publicados pelo Observatório das Atividades Culturais: Públicos do Porto (2001: 14); Públicos do Tetro Nacional S. João (2001:101).

<sup>115</sup> Com efeito, pela análise de dados não inseridos nesta tese, em função do âmbito da investigação, mas que foram recolhidos pelo questionário, foi possível comparar os fatores de mobilização evocados pelos diplomados para a ida a um concerto, verificando-se que 66,0% referiu como “certo” e “muito provável” a amizade pelos executantes”; 26,0% considerou esse motivo como “provável” e 6% considera “pouco e nada provável”. Enquanto 26,4% indica o fator de mobilização “estar com amigos” como “certo e muito provável” para ir a um concerto, 37,4 % considera-o “provável” e 36,3% diz é “pouco ou nada provável”.

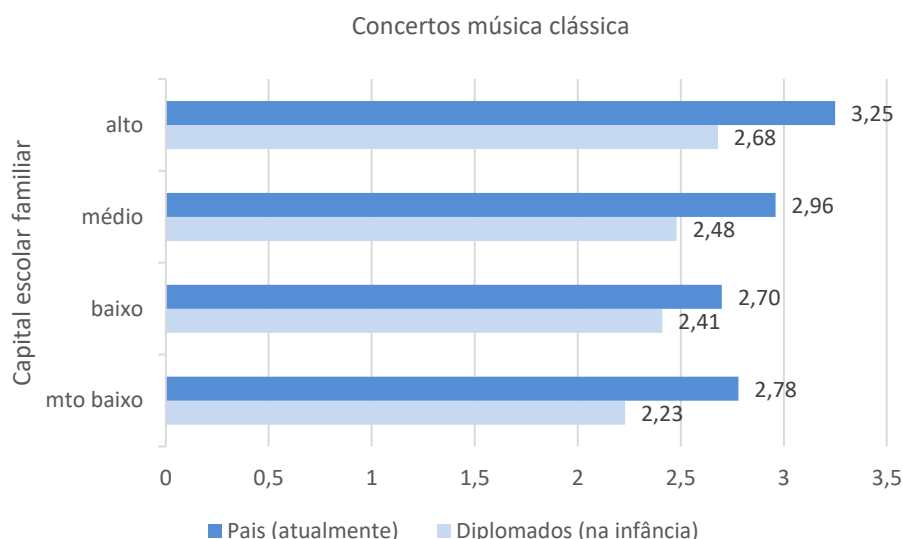
Tabela 76. Correlação entre capital escolar familiar e assistência a concertos de música erudita no último ano

	Capital escolar familiar de origem	
<b>Assistência concertos música erudita pelos pais no último ano</b>	Corf. Corr. Sp.	0,180*
	p	<b>0,018</b>

\* A correlação é significativa no nível 0,05

No entanto, comparando os comportamentos médios de consumo de concertos de música clássica dos diplomados, no período de infância, e dos pais na atualidade, em função do capital escolar familiar de origem, observa-se um aumento dos valores médios na assistência a concertos

Gráfico 3. Médias de assistência a concertos de música clássica, em função do capital escolar pelos pais, na atualidade, e pelos diplomados, na infância



Se considerarmos plausível aceitar que os comportamentos de consumo dos diplomados, no período de infância, refletem os hábitos de consumo do agregado familiar, é pertinente analisar o incremento do consumo dos pais, em função do seu próprio capital escolar.

Nesse pressuposto, nas famílias detentoras de recursos escolares mais baixos esse incremento terá sido o mais expressivo (31%), denunciando forte expectativa, vontade e empenho numa mudança. Nos agregados familiares de médio e alto capital escolar o incremento de consumo apresenta valores próximos de 24% e 25% respectivamente. Nos baixo capital escolar o incremento é o menos significativo (17%).

A percepção sobre esta realidade foi transmitida por um dos entrevistados:

Num número significativo de famílias, existirá um processo de aculturação através do qual os pais incorporam nos seus hábitos as necessidades dos filhos e decidem assistir, por sua iniciativa, a eventos musicais com alguma regularidade. [Esse processo] é variável, dependendo, em 1º lugar, do nível de

aculturação que foi alcançado previamente, quais os hábitos adquiridos e qual o grau de socialização desenvolvido neste ambiente ou, se preferir, neste grupo. [E 7. JAR].



### 5.3. DA CONDIÇÃO DA OMNIVORIDADE

O estudo da omnivoridade dos diplomados permitirá determinar se o impacto do capital musical construído na socialização escolar conduz a comportamentos de consumo omnívoros, e assim ajuizar da criação de capital cultural e da existência de uma translação cultural.

#### 5.3.1. Composição segundo a omnivoridade, em criança e em adulto

O omnívoro tem disposição para valorizar tudo sem uma apreciação snobe que se baseie em regras rígidas de distinção e exclusão, enquanto o unívoro limita o seu consumo a um determinado padrão de *gosto* único e não diversificado (Ariño, 2007). Para a definição operativa de **omnivoridade** e considerando os dados disponíveis recolhidos pelo inquérito utilizou-se a medição da frequência dos consumos culturais efetuados pelos diplomados, desde a audição mediada<sup>116</sup> aos concertos ao vivo, de todos os géneros musicais ou performativos populares ou eruditos, bem como de todos os outros consumos culturais efetuados. Esta taxa denominada de **omnivoridade total** foi também construída para a infância, permitindo uma análise comparativa da transformação dos padrões de consumo cultural na trajetória de vida. O processo de construção da variável consistiu em identificar o valor médio de intensidade de todos os consumos culturais, obtendo uma variável contínua.

Explorou-se também a construção de uma taxa de **omnivoridade de consumos de saída e de consumos domésticos (cibernéticos) em criança e em adulto**. Na primeira, considerou-se a assistência a concertos de todos os géneros performativos - “música ligeira, rock, pop e outras”, “banda filarmónica”, “orquestra sinfónica”, “música de câmara”, “recitais a solo”, “ópera”, “música contemporânea” -, e outros consumos culturais - “ler um livro não de estudo ou técnico”, “ir ao cinema”, “ir ao teatro ou ao bailado”, “visitar museus ou exposições”. Na segunda, em função dos dados disponíveis no inquérito<sup>117</sup>, analisaram-se os consumos culturais praticados em casa, ou através de recursos cibernéticos, permitindo filtrar fatores de desmobilização nas práticas de saída, ou outros constrangimentos que naturalmente possam ter acontecido por razões associadas às condições de oferta e de acesso a essa mesma oferta, ou outras.

Os valores médios das taxas de omnivoridade para consumos de saída e domésticos ou cibernéticos em criança e em adulto são apresentados na tabela seguinte. Observam-se médias ligeiramente superiores para os consumos efetuados em adulto, tanto de saída (M ad.=2,71 vs. M cr. =2,41), como domésticos/cibernéticos (M ad. =3,11 vs. M cr.=2,68), em que a diferença se

---

<sup>116</sup> O não tratamento dos dados relativos à pergunta aberta incluída no questionário, relativamente a “outros” géneros performativos consumidos, resulta da reduzida taxa de respostas, sem relevância para esta análise (13,2%). Observou-se uma polarização de géneros, sendo o jazz o preferido (4,9%), imediatamente seguido de tradicional/fado (2,7%) e *world music* (1,7%).

<sup>117</sup> Os consumos culturais domésticos exploraram somente a audição mediada.

situa em 0,30 e 0,43. A taxa média de omnivoridade de consumo doméstico/cibernético em adulto apresenta um resultado de frequência de consumo situado em 3,11, valor que ultrapassa a escala ordinal de medida “às vezes”.

A taxa média de omnivoridade dos consumos totais é superior para o diplomado adulto (M ad.=2,93 vs. M cr.=2,49) e reflete uma variação de 0,44 relativamente à infância, a que corresponde um incremento de 26%.

Tabela 77. Valores médios de taxas de omnivoridade em criança e em adulto

	Valor médio da taxa de omnivoridade em criança	2,41
<b>Consumos culturais de saída</b>	Valor médio da taxa de omnivoridade, em adulto	2,71
	Diferencial criança vs. adulto	0,30
	<b>Incremento criança vs. adulto</b>	<b>21%</b>
	Valor médio da taxa de omnivoridade em criança	2,68
<b>Consumos culturais domésticos/cibernéticos</b>	Valor médio da taxa de omnivoridade, em adulto	3,11
	Diferencial criança vs. adulto	0,43
	<b>Incremento criança vs. adulto</b>	<b>26%</b>
	Valor médio da taxa de omnivoridade em criança	2,49
<b>Consumos culturais totais</b>	Valor médio da taxa de omnivoridade, em adulto	2,93
	Diferencial criança vs. adulto	0,44
	<b>Incremento criança vs. adulto</b>	<b>29%</b>

Os valores médios reportam-se à seguinte escala de frequência de consumo:

1- nunca; 2- raramente; 3-às vezes; 4- muitas vezes

Focando a análise nos consumos estritamente musicais, exploraram-se os consumos musicais através da audição mediada e ao vivo, em função de géneros associados à música erudita e popular. Nos primeiro inclui-se “música ligeira, rock pop e outras”, “bandas filarmónicas”, “tradicional popular/folclore/fado” e no segundo os géneros performativos associados à interpretação do repertório erudito, desde orquestra, música de câmara, recitais a solo, música contemporânea e ópera.

Os valores médios da taxa de omnivoridade são aproximados para a cultura erudita e popular<sup>118</sup>, como se poderá observar na tabela seguinte, tanto na infância, como na idade adulta. No entanto revelam uma transformação na orientação do gosto, já que em criança eram os géneros musicais associados à cultura popular os que apresentavam em média maior intensidade de consumo, (M=2,72 vs. M=2,32;  $\Delta=0,40$ ), enquanto em adulto se verifica a situação inversa (M=2,97; M=2,84;  $\Delta=0,13$ ).

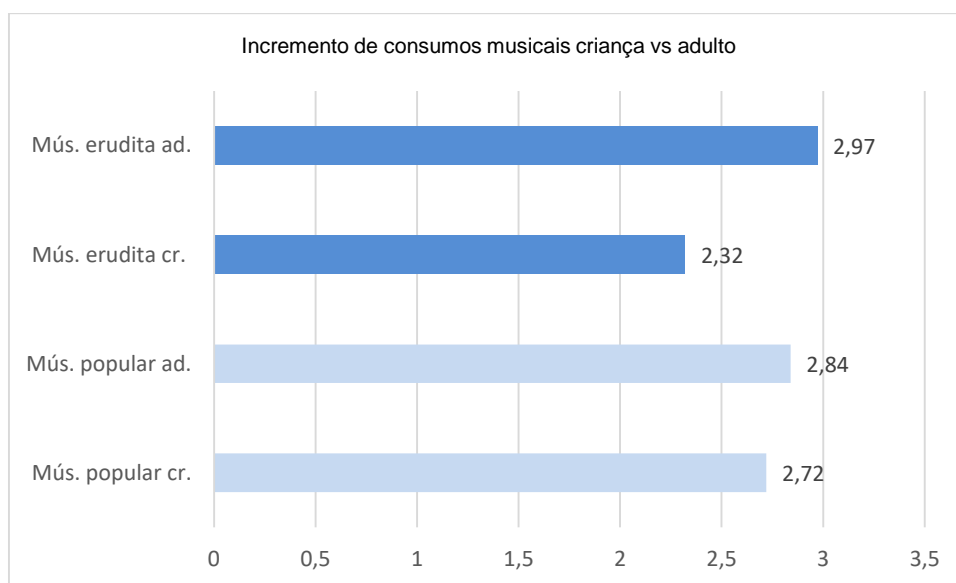
<sup>118</sup> Neste estudo, os géneros musicais ou performativos associados à cultura popular foram: “música ligeira, pop, rock ou outras”, “tradicional popular/folclore/fado” e “banda filarmónica”. Os restantes foram associados à cultura erudita.

Tabela 78. Valores médios e diferenças de consumo erudito vs. popular em criança e em adulto

<b>Criança</b>	Média de consumo musical erudito	2,32
	Média de consumo musical popular	(-)2,72
	Diferença erudito vs. popular	(-)0,40
<b>Adulto</b>	Média de consumo musical erudito	2,97
	Média de consumo musical popular	(-)2,84
	Diferença erudito vs. popular	0,13

O gráfico abaixo ilustra visualmente o incremento de consumo musical de música erudita, através da audição mediada e da assistência a concertos, refletindo o efeito da socialização musical escolar na criação de capital musical erudito. O período de contacto com o repertório erudito na trajetória escolar EPM e a assistência a concertos de música erudita terão sido determinantes na compreensão dos códigos simbólicos, na formação do gosto pelo produto artístico e na criação de capital musical, conduzindo ao aumento da procura.

Gráfico 4. Incremento de consumo musical de criança para adulto



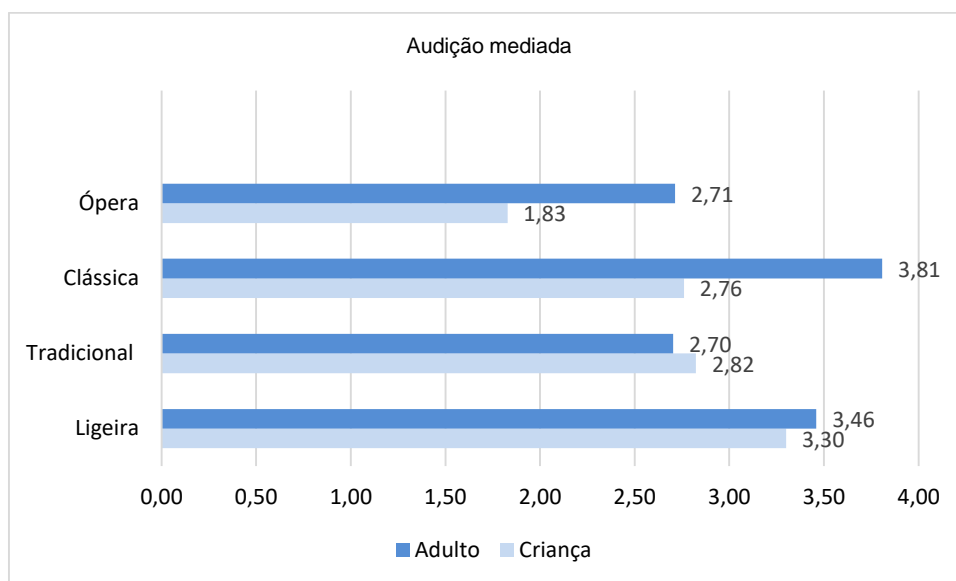
O gráfico seguinte representa visualmente o incremento do consumo musical de criança para adulto, através da audição mediada<sup>119</sup>. Considerando que, atualmente, esta permite o acesso a conteúdos simbólicos globais e sem restrições, colocando o consumidor na era da cibercultura, fruto da inovadora revolução digital global e de emergentes plataformas transnacionais mediáticas (Arino, 2010), estes resultados permitem apurar o que verdadeiramente decidem eleger os diplomados, no momento de selecionar repertórios para audição.

<sup>119</sup> Estes valores coincidem com os consumos domésticos ou cibernéticos.

Depurado de constrangimentos externos ao conteúdo simbólico do produto cultural a consumir, estes resultados decorrem de uma disposição simbólica, onde prevalecerão critérios de referenciação assentes no capital musical de cada diplomado.

É de notar o efeito da socialização musical escolar na criação de preferências pelos géneros musicais eruditos, nomeadamente o forte incremento observado, de criança para adulto, na audição mediada de “ópera” (107%) e de “música clássica” (59%), em contraponto com o reduzido aumento de 6%, na “música ligeira (pop, rock e outras)”, e a diminuição relativamente à “música tradicional popular, folclore, fado”.

Gráfico 5. Frequências médias de audição mediada criança vs. adulto



É de notar o efeito da socialização musical escolar na criação de preferências pelos géneros musicais eruditos, nomeadamente o forte incremento observado, de criança para adulto, na audição mediada de “ópera” (107%) e de “música clássica” (59%), em contraponto com o reduzido aumento de 6%, na “música ligeira (pop, rock e outras)”, e a diminuição relativamente à “música tradicional popular, folclore, fado”.

### 5.3.2. Análise da omnivoridade em função de variáveis chave

Aprofundou-se o estudo analítico da omnivoridade dos diplomados analisando a relação com as variáveis chave, através das seguintes hipóteses:

**HTC 17. A omnivoridade dos diplomados em criança está relacionada com o capital escolar familiar, a condição de género e o contexto territorial de residência.**

Verificou-se uma correlação positiva significativa entre a omnivoridade em criança e o **capital escolar familiar** (sig=0,02; rs=0,172) e o nível de escolaridade da mãe (sig=0,039; rs=0,172), confirmando a importância do *habitus* na socialização cultural primária. Quanto mais elevados são os recursos escolares dos progenitores maior é o consumo de bens simbólicos, indiciando que há maior interesse da parte dessas famílias em participar em atividades culturais.

Observa-se uma relação significativa entre a condição de **género** e a taxa de omnivoridade, pois o valor de prova é superior a 5%, rejeitando-se a hipótese da distribuição dos valores ser igual para ambos os sexos e observando-se diferenças significativas (p=0,000), em que o valor médio é superior para o sexo feminino.

Não se observa relação entre o contexto territorial de residência durante a infância e a omnivoridade, já que o valor de prova é superior a 5%, aceitando-se a hipótese nula da distribuição ser igual para todos os contextos territoriais (p=0,967). No entanto, as zonas rurais são as que apresentam valores médios de omnivoridade mais reduzidos, verificando-se a situação contrária nas zonas urbanas ou localidades de pequena dimensão.

Tabela 79. Correlação entre a taxa de omnivoridade em criança e variáveis chave

N=182		Taxa omnivoridade em criança		
		Coef. corr. Sp. p		
Capital escolar familiar			0,172*	<b>0,020</b>
Nível escolaridade mãe			0,153*	<b>0,039</b>
	M	M-W		p
Género	Masc.	2,40	2875,5	<b>0,000**</b>
	Fem.	2,60		
	M	K-W		p
Rural	2,48	0,264		0,967
Outros não rurais	2,51			
Área urbana média dimensão	2,49			
Área urbana grande dimensão	2,56			

\*Correlação significativa no nível 0,05; \*\*Correlação significativa no nível 0,01.

\*\*Diferença significativa para p<0,01.

**HTC 18. A taxa de omnivoridade dos diplomados em adulto está relacionada com a taxa de omnivoridade em criança, o capital escolar familiar, o seu nível máximo de escolaridade, a ocupação profissional, a condição de género e o contexto territorial de residência, na atualidade.**

A leitura da tabela seguinte indicia que a omnivoridade em adulto está associada aos consumos culturais de infância, situação que já não se verifica quando analisamos o capital escolar familiar, ou os recursos escolares do próprio. É possível observar uma correlação positiva altamente significativa entre a taxa de omnivoridade em adulto e a **taxa de omnivoridade em criança** (sig=0,000; rs=0,323). Quanto mais omnívoros são os consumos culturais em criança, mais diversificados e abrangentes são os consumos culturais, em adulto.

Essa taxa de omnivoridade dos diplomados adultos não está associada ao **capital escolar familiar** ( $p=0,771$ ), nem ao **nível de escolaridade da mãe** ( $p=0,953$ ), já que não se observam correlações estatisticamente significativas entre as variáveis, dados que não surpreendem por ter sido provado, no subcapítulo anterior, que o efeito do capital escolar familiar estava a diminuir ao longo da trajetória escolar, em função da socialização escolar na EPM. A taxa de omnivoridade também não está associada ao **nível máximo de escolaridade** atingido pelo próprio ( $p=0,092$ ), confirmando que a escolaridade não determina obrigatoriamente comportamentos de consumo cultural nem a existência de capital cultural.

Não se verificam relações significativas entre a omnivoridade e a **ocupação profissional**, à exceção dos professores de música do ensino regular e professores do ensino superior, em que se aceita a hipótese da distribuição dos valores da omnivoridade em cada uma dessas profissões não ser igual para o grupo que não a exerce, observando-se diferenças significativas. O valor de prova é inferior a 5% para professores do ensino regular ( $p=0,003$ ) e do ensino superior ( $p=0,008$ ). No entanto, os primeiros apresentam, de todas as ocupações profissionais relacionadas com música, os valores médios de omnivoridade mais reduzido ( $M=2,84$  vs.  $M=2,99$ ), e os segundos os mais elevados ( $M=3,19$  vs.  $2,90$ ). O grupo ocupacional que apresenta a menor taxa de omnivoridade não exerce qualquer profissão na área da música ou cultura ( $M=2,73$  vs.  $M=2,94$ ).

A taxa de omnivoridade em adulto não está relacionada com a **condição de género**, contrariamente aos resultados encontrados relativamente à infância, em que as crianças do sexo feminino apresentavam diferenças significativas relativas ao sexo oposto, como visto anteriormente. Em adulto, os valores médios encontrados são ligeiramente superiores para os homens ( $M=2,95$ ), relativamente às mulheres ( $M=2,90$ ), mas o valor de prova é superior a 5%, pelo que se aceita a hipótese nula em que a distribuição dos valores é igual para os dois sexos ( $p=0,433$ ).

O contexto territorial de residência também não está relacionado com a taxa de omnivoridade ( $p=0,604$ ), na idade adulta, confirmando que a localização geográfica de residência não é um fator de restrição ou de favorecimento para o consumo cultural.

Tabela 80. Relação entre a omnivoridade em adulto e variáveis chave

N=182		Taxa omnivoridade em adulto		
		Coef. corr. Sp.		p
Taxa omnivoridade criança		0,323**		<b>0,000</b>
Capital escolar familiar		0,022		0,771
Nível escolaridade mãe		-0,004		0,953
Resultados escolares sc. EPM		0,081		0,2777
Resultados escolares ct. EPM		0,189*		<b>0,011</b>
Resultados escolares art. EPM		0,044		0,559
Nível máximo escolaridade		0,125		0,092
		M	M-W	p
Prof. mús. ensino regular	Sim	2,84	3202	<b>0,033*</b>
	Não	2,99		
Prof.conservatório/EPM ...	Sim	2,94	2390	0,499
	Não	2,90		
Prof. ensino superior	Sim	3,19	1031,5	<b>0,008**</b>
	Não	2,90		
Músico orquestra ...	Sim	2,93	3520	0,818
	Não	2,92		
Outras (música/cultura)	Sim	2,95	1953	0,763
	Não	2,92		
Outras (não cultura)	Sim	2,73	766,5	0,069
	Não	2,94		
Gênero	Masc.	2,95	3845	0,433
	Fem.	2,90		
		M	K-W	p
Rural		2,91	8,905	0,604
Outros não rurais		2,85		
Área urbana média dimensão		2,89		
Área urbana grande dimensão		3,02		
Estrang. - área urbana		3,10		

\*Correlação significativa no nível 0,05; \*\*Correlação significativa no nível 0,01.

\*Diferença significativa para  $p < 0,05$ ; \*\*Diferença significativa para  $p < 0,01$ .

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Esta investigação estuda o impacto do capital musical na mobilidade social e na translação cultural dos alunos dos cursos profissionais de música. Foca-se na análise das trajetórias escolares, profissionais e de consumo cultural dos diplomados e das famílias das quatro escolas profissionais de música, existentes no Norte de Portugal.

Abordou duas questões principais: Qual o impacto do **capital musical e cultural** desenvolvido nas EPM na mobilidade social dos diplomados? Qual o impacto desse **capital musical** nos comportamentos de consumo cultural, ao longo do tempo? Ou seja, existiu **criação de capital cultural** e transladação cultural?

Nas duas tabelas seguintes sintetizam-se as principais hipóteses para as duas temáticas estudadas – mobilidade social e translação cultural – e o seu grau de cumprimento (verificação total, verificação parcial e não verificação), através da análise estatística aplicada aos questionários.

Tabela 81. Quadro síntese de verificação das hipóteses sobre **a mobilidade social**

HIPÓTESES PARA ESTUDAR A MOBILIDADE SOCIAL ASCENDENTE (HMS)			
<b>HMS 1</b>	<b>Os resultados escolares obtidos na EPM estão associados</b>	ao capital escolar familiar	V
		ao nível de escolaridade mãe	VP
		às atitudes dos professores	V
		à condição de género	V
		ao contexto territorial de residência familiar	V
<b>HMS 2</b>	<b>O nível máximo de escolaridade alcançado pelos diplomados em adulto está associado</b>	ao capital escolar familiar	NV
		ao nível de escolaridade da mãe	NV
		aos resultados escolares na EPM	V
		à condição de género	V
		ao contexto territorial de residência familiar	V
<b>HMS 3</b>	<b>As ocupações profissionais dos diplomados estão associadas</b>	ao capital escolar familiar	NV
		ao nível escolaridade da mãe	NV
		aos resultados escolares na EPM	V
		ao nível máximo de escolaridade	V
		à condição de género	V
		ao contexto territorial de residência	VP

V - verifica-se a hipótese; VP - verifica-se parcialmente a hipótese; NV - não se verifica a hipótese.



Tabela 82. Quadro síntese de verificação das hipóteses sobre a **translação cultural**

<b>HIPÓTESES PARA ESTUDAR A TRANSLAÇÃO CULTURAL</b>			
<b>CONSUMOS CULTURAIS NA INFÂNCIA (HCCI)</b>			
<b>HCCI 1</b>	<b>Os consumos culturais na infância estão associados</b>	ao capital escolar familiar	<b>V</b>
		ao nível de escolaridade da mãe	<b>V</b>
		ao capital musical prático familiar	<b>NV</b>
		à condição de género	<b>VP</b>
		ao território de residência familiar	<b>VP</b>
<b>HCCI 2</b>	<b>As práticas musicais na infância estão associadas</b>	ao capital escolar familiar	<b>NV</b>
		ao capital musical prático familiar	<b>NV</b>
<b>HCCI 3</b>	<b>A omnivoridade em criança está associada</b>	ao capital escolar familiar	<b>V</b>
		ao nível de escolaridade mãe	<b>V</b>
		à condição de género	<b>V</b>
		ao território de residência familiar	<b>NV</b>
<b>CONSUMOS CULTURAIS NA ADOLESCÊNCIA E EM ADULTO (HTC)</b>			
<b>HTC 1</b>	<b>Os consumos musicais eruditos na adolescência</b>	ao capital escolar familiar	<b>NV</b>
		aos consumos musicais no contexto escolar	<b>V</b>
<b>HTC 2</b>	<b>Os consumos musicais em adulto estão associados</b>	ao capital escolar familiar	<b>VP</b>
		aos consumos culturais de infância	<b>VP</b>
		às práticas musicais de infância	<b>V</b>
		aos consumos culturais na adolescência	<b>V</b>
		aos resultados escolares da EPM	<b>V</b>
		ao nível máximo de escolaridade	<b>V</b>
		à ocupação profissional	<b>V</b>
		à condição de género	<b>VP</b>
ao território de residência na atualidade	<b>VP</b>		
<b>HTC 3</b>	<b>Os consumos culturais não musicais em adulto estão associados</b>	ao capital escolar familiar	<b>NV</b>
		aos consumos culturais de infância	<b>V</b>
		ao nível máximo de escolaridade	<b>VP</b>
		à condição de género	<b>VP</b>
		ao território de residência na atualidade	<b>VP</b>
<b>HTC 4</b>	<b>A omnivoridade em adulto está associada</b>	à omnivoridade em criança	<b>V</b>
		ao capital escolar familiar	<b>NV</b>
		ao nível máximo de escolaridade	<b>NV</b>
		à ocupação profissional	<b>VP</b>
		à condição de género	<b>NV</b>
		ao território de residência na atualidade	<b>VP</b>

V - verifica-se a hipótese; VP - verifica-se parcialmente a hipótese; NV - não se verifica a hipótese.

## O efeito-escola na mobilidade social dos diplomados

A **mobilidade social dos diplomados** foi estudada através da relação entre dois importantes indicadores que permitem caracterizar esse fenómeno: o capital escolar familiar de origem e a ocupação profissional posterior dos diplomados das EPM.

**Conclui-se que o efeito do capital escolar familiar de origem nos resultados escolares dos descendentes foi diminuindo ao longo da trajetória escolar.** Ficou demonstrado na verificação das hipóteses que o **capital escolar familiar** e o **nível de escolaridade da mãe** não estão relacionados com o **nível máximo de escolaridade** atingido pelos diplomados, na idade adulta, nem com a **ocupação profissional** que desempenham.

Estes resultados, em contradição com algumas referências da literatura especializada recente (Thélot e Vallet, 2000), confirmam que os resultados escolares dos alunos das EPM não estão associado à origem social, demonstrando que contextos familiares desfavoráveis de origem não são impeditivos da obtenção de diplomas, no ensino superior, demonstrando a existência de uma inequívoca mobilidade ascendente intergeracional que atribuímos ao *efeito-escola*.

A eficácia da instituição escolar EPM pode comprovar-se, desde logo, pela taxa de conclusão de 85% dos cursos profissionais de música em funcionamento no norte de Portugal, no período de 1996 a 2007 (Fernandes *et al.*, 2007), e pela taxa de prosseguimentos de estudos para o ensino superior de 96,7% dos diplomados das quatro escolas. Por sua vez, a taxa de conclusão no ensino superior foi de 89,5%, sendo que 65,4% desses diplomados provinham de contextos familiares de origem de muito baixo, ou baixo capital escolar<sup>120</sup>. Estes resultados permitem afirmar que a instituição *escola profissional de música* teve um impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral, tanto mais que o efeito-escola, refletido na qualidade da escola e dos seus professores é, atualmente, reconhecida como o fator mais decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos, podendo sobrepor-se à família (Heyneman, 1986; Wang, Heartel e Walberg, 1994; Crahay, 2000, Azevedo 2014).

A decisão e as aspirações dos pais em matricular os filhos numa EPM, a motivação intrínseca dos alunos para a aprendizagem da música e a vontade de quererem frequentar uma escola profissional de música terão contribuído, naturalmente, para facilitar o processo de aprendizagem. É importante destacar este facto e referir que essa motivação é demonstrada, desde logo, pela decisão de o aluno reorientar o seu percurso escolar e proceder a uma transferência de estabelecimento de ensino, deixando para trás os companheiros de escola, os professores, os amigos. Pela análise dos resultados, 87,9% dos respondentes evocaram como principal motivo para efetuar a matrícula numa EPM o facto de gostarem de música. Facto que não surpreende considerando 77% integrou um grupo musical antes de frequentar a EPM e 74% teve familiaridade com instrumentos musicais, durante a infância. A prática musical popular no

---

<sup>120</sup> Este resultado obtido no nosso estudo adquire forte relevância considerando que no relatório Coleman (1966) o estatuto social das famílias explicava 30 a 50% da variância total dos resultados escolares, e investigações posteriores confirmaram essa importância (Pourtois, 1979; Lautrey, 1980; Clark, 1983).

contexto familiar acontecia, independentemente do nível de escolaridade dos progenitores e dominava as famílias residentes em territórios não urbanos, de características predominantemente rurais.

Por outro lado, a aprovação obtida pelos candidatos nas provas de acesso aos cursos profissionais de música sugerem a existência de um corpo discente caracterizado por uma homogeneidade compósita, ao nível da motivação, expectativas e deteção da existência de aptidão musical, que terá facilitado a tarefa dos professores e contribuído para a obtenção de bons resultados escolares. Com efeito, a literatura especializada refere a importância da influência destas externalidades na criação de um *ethos* (clima) particular, com reflexos positivos no grau de eficácia da escola (Lee *et al.*, 1993, citando Rutter *et al.*, 1979).

A análise dos resultados obtidos no percurso escolar permite ainda concluir que **as EPM inverteram o ciclo de insucesso que existia na conclusão dos tradicionais cursos de música em Portugal** (Fernandes *et al.*, 2007, Folhadela *et al.*, 1998, Rodrigues, 2010, Vieira, 20069), tendo **viabilizado o acesso à educação artística**, independentemente da existência de recursos económicos familiares favoráveis. Contribuíram para aumentar a frequência dos cursos no ensino superior. Com efeito, de acordo com os dados disponíveis a partir de 2000, a população estudantil a frequentar os cursos superiores de música, em Portugal, aumentou de 90 alunos para 863 em 2011 (INE, 2013), em grande medida fruto proveniência de alunos dos cursos profissionais.

A existência de regularidade no percurso escolar e o facto de a quase totalidade dos alunos dos cursos profissionais nível II e nível IV terem concluído cada um dos cursos no período temporal estipulado – três anos - demonstra a importância do fator escola na promoção do sucesso, junto dos alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos. Estes resultados contrariam fortemente as evidências empíricas de que esse tipo de alunos (dos cursos profissionais) são os que mais reprovam e que mais tempo demoram a concluir os seus níveis de ensino (Seabra, 2009; Azevedo, 2014: 42, citando CNE, 2011; Romão, 2012).

Relativamente **ao papel do professor na promoção do sucesso escolar na EPM** confirmou-se a verificação das hipóteses, existindo correlação positiva significativa entre os resultados escolares e as atitudes dos professores de instrumento que evidenciam relações pedagógicas de interesse pela atividade performativa do aluno. O encorajamento e a demonstração de entusiasmo pela música e pelo aluno são reconhecidos na literatura especializada como atributos de professores de sucesso (Hallam, 2006; Veríssimo, 2014).

Constatou-se que o elevado nível de desempenho performativo musical dos alunos na EPM foi transversal à população escolar, independentemente da classe social, e 94% obteve classificações escolares de bom, muito bom ou excelente, na componente artística do plano de estudos. No entanto, **os resultados escolares** obtidos na EPM estão ainda positivamente correlacionados com o **capital escolar familiar**. Os alunos cujos pais detêm maior capital escolar familiar são os que obtêm melhores classificações, nas três componentes do currículo,

sociocultural, científica e artística. Ao introduzir somente o nível de escolaridade da mãe, as evidências de associação alteram-se e não há correlação com os resultados da componente artística. Considerando que diploma escolar da mãe é apontado como o melhor preditor de sucesso dos alunos (Azevedo, 2014; Marchesiet *et al.*, 2013; Murillo & Román, 2011), este resultado indicia que a ação da EPM contribuiu para reduzir a importância do código familiar, não perpetuando a sua reprodução e não penalizando os alunos em função das condições sociais de origem. Os diplomados provenientes de estratos sociais de baixos recursos escolares, cujos pais eram detentores de níveis de escolaridade inferiores ou iguais à escolaridade obrigatória (9º ano), desenvolveram uma trajetória escolar que não se distinguiu da dos demais. Independentemente da origem social, os diplomados das EPM prosseguiram estudos e obtiveram o seu grau acadêmico de grau superior, sem distinção, não se cumprindo o modelo da reprodução social. Conclui-se que as desigualdades sociais de origem não determinaram uma exclusão social, como genericamente é observado quando se analisa a “escola única”, que remete para momentos mais tardios a impossibilidade da progressão escolar (Cf. Seabra, 2009). Considera-se plausível inferir que a socialização escolar se sobrepôs à socialização parental.

Constatou-se também que o **capital escolar familiar** e o **nível de escolaridade da mãe** não condicionaram as **ocupações profissionais dos diplomados, em adulto**, contrariando o modelo da reprodução social. A verificação das hipóteses demonstrou a não existência de correlação entre as variáveis. Observou-se que os diplomados acumulam diversas profissões, à semelhança da tendência atualmente instalada a nível internacional de que os músicos exercem múltiplas atividades e necessitam de múltiplas competências face à concorrência existente no setor (Mills e Smith, 2000, Bennett, 2008). Com uma atividade profissional diversificada, maioritariamente distribuída pela docência na área da música e pela performance como instrumentista de orquestra, constatou-se que o desafio sociopolítico e económico lançado ao ensino profissional da aproximação da escola ao mundo do trabalho terá sido alcançado. O país melhorou a qualificação escolar nessa área, produzindo professores e instrumentistas e, na amostra, o índice de empregabilidade é de 100%, demonstrando por um lado a enorme carência de profissionais no setor da performance e do ensino. Os diplomados oriundos de contextos familiares socioculturalmente desfavorecidos não foram discriminados relativamente à opção profissional a desenvolver. Estes dados comprovam a existência de mobilidade social ascendente intergeracional.

Confirma-se a hipótese de que algumas das **ocupações profissionais** estão relacionadas com os **resultados escolares obtidos no percurso escolar da EPM**, mas esta dependência não se verifica de forma idêntica nas classificações obtidas nas três componentes do currículo. É a componente artística a que determina o sentido da trajetória profissional dos diplomados, em função do exercício de atividades de maior ou de menor exigência performativa. Os instrumentistas e os professores de ensino superior são detentores de classificações médias mais elevadas nessa componente, acontecendo o contrário com os professores do ensino regular que apresentam, em média, resultados inferiores na área artística, com evidência

significativa. Estes resultados parecem confirmar a eficácia do modelo de formação das EPM, através de uma estrutura curricular da componente específica de formação, consubstanciada no perfil de formação, devidamente adequada ao perfil de desempenho profissional de instrumentista.

Por outro lado, de acordo com os critérios definidos por Peterson e Simkus (1992) na categorização hierárquica das profissões associadas à cultura ou aos artistas, em função da duração da escolaridade e das funções de maior ou de menor prestígio social, confirma-se a hipótese de que as **ocupações profissionais** dos diplomados estão relacionadas com o **nível máximo de escolaridade**, nas áreas da docência, não se verificando relação com as relacionadas com a performance. Os professores de música no ensino regular, integrados na tipologia de profissões hierarquicamente reconhecida como de menor prestígio cultural, são os detentores de níveis de escolaridade mais baixos, enquanto os professores do ensino superior possuem diplomas mais elevados, o mesmo acontecendo com os professores de conservatórios ou escolas de música especializadas. Relativamente aos músicos de orquestra, o nível máximo de escolaridade não está relacionado com a profissão, situação que acontece nas artes de palco e, nomeadamente nas artes plásticas, em que a posse de um título de escolaridade, comprovativo de estudos artísticos, não garante obrigatoriamente o reconhecimento do estatuto do artista, ou o sucesso da sua carreira (Moulin, 1992; Rodríguez-Morató, 2013). No entanto as qualificações escolares dos instrumentistas situam-se ao nível do grau de licenciatura ou superior, demonstrando que uma aprendizagem formal e vocacional assume importância na trajetória profissional dos diplomados das EPM, confirmando também as atuais tendências internacionais (Moulin, 1992).

As hipóteses que estudaram a relação entre **a condição de género** e os **resultados escolares** obtidos na EPM ou o nível máximo de escolaridade alcançado pelo diplomados, em adulto, apresentaram um grau de cumprimento diferenciado. Relativamente à trajetória escolar na EPM, cumpriu-se parcialmente a hipótese, mas com um resultado que contraria a tendência apresentada nos estudos sobre género e desempenho escolar (Zembar e Blume, 2009). Se para a componente sociocultural e científica do currículo dos cursos profissionais não houve diferenciação estatística nos resultados em função do sexo masculino ou feminino, o mesmo não se verificou na componente artística. Há correlação entre o género masculino e os resultados obtidos nesta componente. Considerando a escola profissional de música como uma instituição integrada no sistema educativo conducente a um diploma equivalente ao ensino secundário, os resultados aqui encontrados contrariam a literatura que, atualmente, aponta para a supremacia feminina no desempenho escolar. A explicação para este resultado merecerá uma investigação mais profunda, mas poderá estar associada ao facto de existir correlação positiva entre a profissão de músico e o género masculino, como se verá adiante.

No entanto a situação altera-se se analisarmos o género e o nível máximo de escolaridade alcançado pelos diplomados. Confirma-se que as alunas das EPM obtêm, na idade adulta, níveis mais elevados de escolaridade do que os elementos do sexo masculino, confirmando que à

semelhança do observado em todos os países desenvolvidos, as mulheres desenvolvem percursos escolares mais longos, obtendo diplomas com qualificação superior (Baudelot e Establat, 1992; Duru-Ballat, 1994, 1995).

Quanto à **condição de género e à ocupação profissional** os resultados obtidos confirmam a literatura. É evidente a primazia das mulheres na docência no ensino básico, perpetuando a tradição de transportar para o universo profissional a tarefa feminina da educação (Collins, 1989). Prova-se a supremacia masculina nas profissões de instrumentista, de professor no ensino superior, ou outras associadas à cultura, facto que não surpreende considerando que, numa perspetiva histórica da música erudita ocidental, a mulher não tem tradicionalmente protagonismo e não ascende ao mesmo nível de responsabilidade que os homens, nem a posições de controlo sobre o trabalho dos outros (Bierkelund, 1992; Jezic, 1994). As orquestras são reconhecidas como “organizações masculinas”, tendo-se mantido insistentemente e até um passado recente à margem da promoção da igualdade de género<sup>121</sup>. É curioso verificar que, não obstante terem sido as mulheres a obter diplomas de mais elevada graduação académica, esse facto não lhes criou melhores oportunidades profissionais (Joseph, 2015). De qualquer modo, para uma análise mais profunda relativamente a esta questão, teria sido necessário ter obtido mais informação sobre os diplomas e os currículos artísticos dos diplomados, já que tradicionalmente, em performance musical, não é o grau académico que determina a qualidade performativa do intérprete.

Quanto ao **contexto territorial de residência** familiar e a sua relação aos resultados escolares obtidos na EPM, é pertinente referir que os agregados familiares detentores de mais elevado capital escolar residiam em áreas urbanas, já que esta variável pode enviesar a análise dos resultados. Não se verifica o cumprimento das hipóteses que relacionam a zona de residência e os resultados escolares obtidos nas componentes científicas ou artística, existindo só relação estatística na componente sociocultural do currículo. Ou seja, o efeito discricionário da ruralidade só é visível quando se torna necessário mobilizar os códigos legítimos transmitidos na cultura familiar, e por isso associados ao capital escolar familiar e não à zona de residência. Relativamente à não confirmação da hipótese para as componentes científica e artística do currículo, poderá inferir-se que os conteúdos de aprendizagem a mobilizar não terão sido permeáveis à influência do contexto territorial, reforçando a importância da eficácia da socialização escolar. Cabe ter em conta que no meio rural, na atualidade, se tem acesso facilitado aos meios de comunicação, o que permite assimilar e incorporar informação sem restrição.

O nível máximo de escolaridade em adulto e o contexto territorial de residência de infância não estão relacionados, indiciando que a trajetória escolar poderá ter contribuído para anular os efeitos da ruralidade, não se verificando a hipótese. No entanto, existe relação entre o contexto

---

<sup>121</sup> Até 1969, na Filarmónica de Berlim, as inscrições para orquestra enviadas por uma mulher recebiam a seguinte resposta: “De acordo com uma antiga tradição, a Filarmónica de Berlim não aceita nenhuma mulher como instrumentista” (Cf. Bennett, 2008: 53)

territorial de residência e a atividade profissional de professor, no ensino superior e no ensino regular. Parece que a localização do exercício da atividade profissional de professor determina o local de residência, já que as instituições de ensino superior se localizam em centros urbanos e que oferta do ensino da música em escolas do ensino regular está dispersa pelos diferentes contextos territoriais, incluindo os rurais e as localidades de pequena dimensão.

### **Translação cultural dos diplomados**

As sucessivas experiências de interpretação simbólica desenvolvidas na trajetória escolar, em contextos performativos musicais eruditos, quer como intérprete quer como público, contribuíram para a construção de uma identidade profissional desligada das condições sociais familiares de origem e que conduziu os diplomados para a mobilidade social e para o consumo de produtos musicais específicos. Com efeito, a acumulação e o investimento de capital cultural, na socialização cultural mais tardia, permitiu a realização de transições educacionais/culturais independentemente da origem social, como é estudado pelas hipóteses apresentadas na tabela anterior.

Ensaçando uma caracterização do **capital musical prático familiar** de origem dos diplomados das EPM, observa-se, desde logo, pela prática instrumental desenvolvida, no seio familiar ou de relacional, bem como pela participação ativa das crianças em grupos instrumentais ou vocais. Verificou-se que esse interesse pela aprendizagem da música surgiu associado à prática da música popular, no seio das bandas filarmónicas ou grupos folclóricos, em contextos territoriais não urbanos, estando particularmente presente nos agregados familiares detentores de baixos índices de capital escolar. Poderá inferir-se que a socialização musical e o contexto familiar contribuíram para o desenvolvimento de atitudes e disposições relativamente à música, como é referido na literatura (Burnard, 2012, Valenzuela, 2016), no entanto num paradigma completamente distinto do que habitualmente é identificado nos estudos sociológicos, já que essa disposição surgiu em contextos sociais desfavorecidos e associada à música popular.

O facto de se ter verificado que a **participação musical em grupos musicais na infância** não estava associado ao capital escolar familiar, nem ao capital musical familiar, poderá querer indicar a existência de forte motivação intrínseca dos diplomados para a aprendizagem musical. Esta investigação permite, assim, desconstruir os juízos que apontam a existência de «um bom berço» em termos socioculturais como condição para o desenvolvimento de uma vocação artística ou para o sucesso artístico (Pais, 1995: 109). Com efeito, a mobilidade social ascendente apresentada reforça a importância do *efeito-escola* e evidencia que o percurso escolar e profissional de um jovem com aspirações artísticas não é definido por condições sociais familiares.

**O impacto da instituição escolar EPM na criação de capital musical** pode comprovar-se, desde logo, pela alteração de comportamentos de consumo relativamente à taxa de frequência

de concertos de música erudita, no percurso escolar. O incremento de concertos de música clássica aumentou de 15,4% para 53,8%, no percurso escolar e estes consumos não estão associação ao capital escolar familiar. Os alunos das EPM, independentemente das condições sociais familiares, assistiam como público a concertos de música clássica, por vontade própria e fora do contexto da organização escolar. Devido aos constrangimentos gerais sobre quem poderá participar fora do contexto escolar, este indicador de consumo cultural é relevante. Essa participação era tanto maior, quanto mais o aluno assistia aos concertos organizados pela própria escola e de participação obrigatória. Poderemos considerar que esta determinação escolar, enquadrada na gestão dos tempos e das atividades do projeto educativo, poderá ter contribuído para a construção de um capital de consumo acumulado.

Conclui-se assim que o baixo capital escolar familiar não condicionou os **comportamentos de consumo** dos seus descendentes, no âmbito da cultura erudita, tendo diminuído de importância durante o **percurso escolar na EPM**. Parece que o efeito-escola e a socialização escolar compensou a ausência de capital cultural inicial dos mais desfavorecidos. A procura intensa pelos concertos de música clássica existiu na comunidade discente das EPM, independentemente dos estratos sociais a que os alunos pertenciam.

Valerá a pena analisar a evolução do capital cultural e práticas musicais antes e depois do trajeto na escola profissional de música:

**A)** Reconstruindo os trajetos de **consumos culturais na infância**, confirmam-se as hipóteses apresentadas e o modelo de *distinção* de Bourdieu (1979), DiMaggio e Useem (1978), tendo-se demonstrado que as qualificações escolares parentais foram decisivas na eleição do produto a consumir, com opção pela cultura erudita ou pela cultura de cariz popular. Confirmou-se que são os filhos das famílias com maior capital escolar os que mais consomem música clássica ou ópera, com evidente rejeição pelos concertos de bandas filarmónicas, os que mais leem e vão ao cinema e os que mais participam em atividades de saída associada à “alta-cultura”, por isso vão mais ao teatro, aos museus e visitam mais exposições. A posse de mais volume de capital familiar escolarizado favoreceu o contacto com os géneros eruditos, confirmando as tendências do *status social* familiar.

Os eventos relacionados com a **cultura popular** são os que apresentam uma taxa de frequência mais elevada, sendo preferidos pelos agregados familiares de menores recursos escolares, confirmando-se que estes são favoráveis à receção da denominada “baixa-cultura”, conforme é referido na literatura. Relativamente aos concertos realizados pelas bandas filarmónicas, nota-se uma rejeição deste género performativo pelas famílias com mais elevadas classificações escolares, rejeição essa que se mantém nos comportamentos de consumo do diplomado em adulto, reforçando o modelo de *distinção* preconizado por Bourdieu (1979).

A frequência de assistência a concertos, em criança, e a **condição de género** não estão relacionados. Na audição mediada a situação altera-se, e a hipótese confirma-se para a música ligeira, que é género preferido pelas raparigas. Relativamente aos consumos culturais não



musicais, confirmou-se a hipótese e são raparigas que têm mais desenvolvido o hábito da leitura e mais visitam exposições, em sintonia com estudos internacionais que confirmam que, na ocupação de atividades de tempos livres, há uma maior participação das raparigas em atividades culturais (Dumais, 2002, *Arts Council*, 2014).

**O contexto territorial de residência familiar** influenciou a intensidade de consumo musical, na infância, existindo maior consumo de concertos de música tradicional popular e de bandas filarmónicas nas zonas rurais ou localidades de pequena dimensão. Relativamente à intensidade de assistência a concertos de música clássica não há relação com a zona de residência, demonstrando-se que a localização geográfica não foi um fator condicionante no consumo.

Quando analisamos a **omnivoridade em criança**, não obstante o valor médio da taxa revelar intensidade de consumo reduzida, a tese de omnivorismo, tal como é desenvolvida por Peterson e seus colaboradores (Peterson e Simkus, 1992; Peterson e Kern, 1996; Peterson, 1997) confirma-se. As crianças que integram agregados familiares mais escolarizados e, naturalmente, de superior estrato social são as que apresentam preferências mais ecléticas, não se caracterizando exclusivamente pelo consumo da cultura erudita, mas também por outras formas de expressão estética, confirmando que as famílias mais escolarizadas são detentores de maior capital cultural (Ganzeboon 1982; Hughes e Peterson, 1983; Mohr e DiMaggio, 1995). São as crianças do sexo feminino as mais omnívoras e o contexto territorial de residência não interfere na omnivoridade.

A evidência do **efeito-escola** na criação de capital musical pode também demonstrar-se pela verificação da hipóteses que relacionam o consumo de concertos de música erudita, em adulto, aos **resultados escolares obtidos** na EPM. Tanto mais que essa evidência estatística verifica-se só nas componentes científica e artística do currículo dos cursos profissionais de música, nos concertos de orquestra sinfónica e de música de câmara em correlação positiva, e nos concertos de bandas filarmónicas em correlação negativa. Esta simultaneidade de correlações positivas e negativas, em função do género performativo, respetivamente associado ao erudito ou a manifestações de cariz popular, são indicativas da forma como os diplomados das EPM fazem as suas escolhas e se relacionam com o consumo e a *distinção musical*, em adulto, refletindo um tipo de capital musical a que poderíamos atribuir características de *univoridade erudita*, construído na socialização escolar.

O impacto da trajetória escolar na criação desse capital musical surge ainda mais reforçado, por se ter cumprido a hipótese de que esse consumo erudito não estava relacionado com o capital escolar familiar de origem. O facto de se observarem correlações negativas entre os **consumos** áudio e ao vivo de música ligeira e o **nível máximo de escolaridade do diplomado**, evidenciando que quanto maior é a escolaridade obtida menor é a frequência do consumo da música ligeira, permite demonstrar o *efeito-escola* na criação de preferências (e na sua rejeição).

Parece que o capital musical que entretanto terá sido criado, em função de um mais longo período de formação, traduzido no contacto com o repertório e na aprendizagem da música

erudita, no percurso escolar, determinaram preferências musicais assentes em códigos simbólicos mais elaborados. Provou-se que o investimento realizado pelo próprio em capital musical, na socialização mais tardia, permitiu a realização de transições culturais posteriores, contrariando o modelo bourdieuliano da reprodução e da distinção e favorecendo o modelo de mobilidade cultural (DiMaggio, 1982; Aschaffenburg e Maas, 1997).

Simultaneamente esse capital musical parece conduzir à criação de **competência cultural** para manobrar os códigos da música erudita e originar um desinteresse pela música ligeira, cujas estruturas sonoras são previsíveis e assentam em narrativas tonais de informação redundante, conforme a interpretação da teoria de informação aplicada à fruição musical por Umberto Eco (1972: 175).

O capital musical dos diplomados, construído através da socialização escolar, conduziu à criação de **preferências estilísticas** diferenciadas em função dos períodos estilísticos do repertório, e, provavelmente, ancoradas na sua própria experiência como intérprete, em função do instrumento musical que pratica. Francisco Monteiro (2001:57) refere que a aproximação a uma obra musical será sempre baseada na quantidade de expressões prévias, nos elementos constituintes da vida do sujeito, das expressões culturais e semiológicas, bem como intimamente ligada aos códigos apre(e)ndidos. No que respeita ao gosto musical, parece que as estruturas da linguagem musical explícitas nas formas musicais interpretados pelos diplomados durante o percurso escolar tiveram impacto no capital musical que foi absorvido pelo diplomado, no contacto gradual com esse determinado repertório. Vários estudos apontam que fatores de *familiaridade* na escolha prevalecem como indicadores determinantes nas preferências musicais (Ward, Godman e Irwin, 2014) daí as preferências recaírem sob o repertório Barroco, Clássico, Romântico, já que estes são os conteúdos culturais simbólicos predominantes na socialização escolar da EPM.

**B)** Após a frequência dos cursos profissionais e analisando os **consumos musicais em adulto**, a distinção dos géneros musicais e performativos selecionados pelos diplomados é indicativa da existência de capital musical e da importância da socialização escolar nesse processo. O **efeito-escola** nas opções de consumo cultural resulta mais evidente quando se comprova, por um lado, a não existência de correlação com o **capital escolar de origem** e, por outro, se verifica serem os diplomados oriundos dos agregados familiares de mais baixa escolaridade, e maioritariamente socializados na música popular, os que apresentam maior frequência de consumo de música clássica, através da audição mediada, em adulto.

Comprovou-se também existir relação entre **a frequência de participação cultural em adulto** e os **hábitos culturais de infância**, demonstrando-se que a socialização precoce e o contexto familiar mantêm efeitos **nos comportamentos de consumo cultural**, na modulação do gosto popular ou erudito. Efetivamente, essa socialização musical precoce, desenvolvida no contexto familiar, perpetuou o apreço e os comportamentos de consumo dos diplomados em adulto pelos géneros populares, no entanto essa socialização não funcionou como modelo de reprodução social. Considerando a predominância da música na estrutura curricular dos cursos das EPM, a

dotação inicial de capital cultural individual, em função da classe de origem, não determinou que as crianças pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas fossem afetadas na criação de preferência pela música erudita. Os efeitos da socialização musical precoce familiar e da socialização escolar foram independentes e foram cumulativos, ao longo da trajetória escolar, sugerindo um modelo de mobilidade cultural (Aschaffenburg e Maas, 2013).

A relação entre a condição de **género masculino ou feminino** e o **consumo** musical (audição mediada e ao vivo) não apresenta disparidades, em função dos diferentes géneros musicais ou performativos, à exceção da música contemporânea que é preferida pelos homens, nas duas situações, e da música ligeira que é preferida pelas mulheres, na audição mediada. No entanto, provou-se que a condição de género masculino ou feminino está relacionada com a **apreciação** de estilos musicais, conforme estudos empíricos com enfoque analítico mais apurado (Manturzewska, 1990; Brittin, 1991). Os diplomados das EPM do sexo feminino expressam uma apreciação mais favorável para os períodos musicais da Idade Média, Renascimento, Barroco, Clássico e Romantismo (primeiro período) e os do sexo masculino para o repertório da primeira e segunda metade do século XX e música contemporânea. Parece que os diplomados das EPM do sexo masculino apresentam uma predisposição superior para incorporar códigos simbólicos mais inovadores e que assentam na modificação ou desconstrução dos paradigmas composicionais da tonalidade.

No que concerne a consumos culturais não musicais (ler livros, ir ao cinema, ir ao teatro ou bailado, visitar museus ou exposições) confirma-se a supremacia feminina relativamente aos hábitos de leitura, à semelhança dos resultados obtidos noutros estudos europeus (López e García, 2002; Ariño, 2006, EUROSTAT, 2013).

Fatores como o **contexto territorial de residência** continuam a condicionar o consumo cultural, funcionando como um mediador da cultura erudita ou popular, em função da localização geográfica. Confirma-se a hipótese de que nas zonas rurais há maior assistência a concertos no âmbito da música popular. Nas cidades há maior afluência a concertos de música erudita, nos diferentes géneros performativos (orquestra sinfónica, música de câmara, recitais) e também maior intensidade na assistência a espetáculos de teatro ou bailado, visitas a museus ou exposições, pelo que a localização geográfica poderá ser uma componente importante na restrição da procura.

Sobre os distintos comportamentos de consumo dos diplomados, conclui-se que o valor médio da **taxa de omnivoridade em adulto** revela uma **intensidade de consumo reduzida**. Num enfoque analítico diferenciado e respeitante a consumos estritamente musicais, de diferentes géneros, a taxa de omnivoridade é ligeiramente superior na audição mediada.

As hipóteses estudadas demonstram que essa **taxa de omnivoridade** não está relacionada com os **recursos escolares familiares** dos pais, demonstrando que os comportamentos de consumo cultural do diplomado não foram afetados por condições sociais de origem. Considerando que é a classe social dos pais o maior determinante do consumo cultural dos filhos, inclusive maior que

o próprio nível de escolaridade deles (Van Eijck, 1997), a não confirmação da hipótese acima referida fortalece a importância do **efeito-escola na criação de capital musical, mas não de capital cultural**. O facto da frequência de consumo numa perspetiva omnívora ser reduzida confirma que esse **capital musical** não se traduz simbolicamente em **capital cultural**. Maioritariamente provenientes de contextos sociais de origem com práticas de consumo associadas às manifestações culturais musicais populares, o forte incremento no consumo da audição mediada dos géneros musicais eruditos, em adulto, confirma a criação de um **capital musical erudito, mas não confirma a criação de capital cultural**.

Conclui-se que o período de tempo dedicado à execução do repertório de tradição musical erudita ocidental, bem como à audição de concertos ao vivo, no percurso escolar, terá permitido à aquisição de códigos simbólicos e de capital de consumo acumulado em conteúdos culturais determinados, recursos fundamentais na procura pelo produto cultural e na sua receção. Assim, o contexto de aprendizagem e de aquisição de competências musicais e técnicas no seio da música erudita, decorrente da socialização escolar, contribuiu para a construção de um capital cultural específico, mas não ampliado.

Além disso, a análise da **taxa de omnivoridade** em função da **ocupação profissional** confirmou que só existe relação com as profissões de docente de música no ensino regular e de docente no ensino superior. Os professores de música no ensino regular e os que exercem “outras não relacionadas com a cultura” apresentam as taxas mais reduzidas, e os professores do ensino superior apresentam os valores mais elevados. Aprofundando esta análise, em função de conteúdo simbólico erudito ou popular e em articulação com as variáveis da trajetória escolar – resultados escolares na EPM, nível máximo de escolaridade –, constatou-se que os professores de música no ensino regular são os que apresentam resultados escolares com valores médios inferiores, nível de escolaridade mais reduzido e preferem géneros musicais associados à cultura popular. O contrário acontece quando se analisa os diplomados que exercem funções no ensino superior: consumos mais intensos de cultura erudita, melhores resultados escolares na EPM e nível de escolaridade mais avançado.

Assim pois, as hipóteses sobre a relação da **taxa de omnivoridade** com a **condição de género** e o **território de residência** não se confirmaram.

**Em conclusão**, considera-se que o **efeito-escola** terá sido determinante no desempenho profissional dos diplomados e, conseqüente mobilidade social, e na construção de um *gosto* musical alinhado com os cânones da tradição da música erudita ocidental. Desde logo pelas **influências externas** que afetam a organização da instituição escolar (Lee *et al.*, 1993), como a construção dos perfis de formação e de desempenho dos cursos profissionais, e a adequação do perfil inicial dos alunos à oferta formativa das EPM. Destaca-se o desenho do currículo, nomeadamente, a estruturação curricular da componente técnica/artística dos cursos profissionais de música e a distribuição do tempo curricular dedicado às diversas componentes práticas da formação. O período de tempo pedagógico de aprendizagem previsto no horário do

aluno e dedicado ao treino do instrumento e à familiarização com repertório erudito, e ainda o consumo de concertos inseridos no plano de atividades, tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento das competências performativas, condição indispensável ao exercício da atividade profissional de músico instrumentista, e para a modulação de um *gosto* musicalmente erudito.

A mobilidade social dos diplomados também reflete a **influência interna da escola**, observada pelo sucesso académico que foi construído no espaço escolar e pelo desenho do seu projeto educativo, que promovia uma intensa oferta cultural nos contextos territoriais onde estava inserida. Do **efeito-escola** destaca-se a metodologia de organização do trabalho dos professores e dos alunos que é implementada, em função da distribuição do tempo pedagógico e de um perfil de formação e de desempenho profissional performativo, claramente internalizado por todos os intervenientes.

Essa organização do trabalho docente e discente é concretizada (i) através do modelo de gestão e estruturação da aprendizagem em sistema modular (ii) da distribuição do tempo pedagógico e da articulação efetiva de conteúdos entre as várias disciplinas da componente artística/técnica, possibilitando não só uma planificação didática (que determina a organização do trabalho da aula), mas também o controle do processo de estudo e de evolução da aprendizagem dos alunos e do tempo escolar por eles dedicado ao treino instrumental (iii) do desenvolvimento do trabalho em equipa dos docentes na lecionação dos diversos módulos que, pela sua essência, se desenvolvem tendo por base a articulação curricular inerente ao funcionamento de algumas disciplinas (iv) da frequente regularidade e obrigatoriedade da apresentação de resultados dos alunos (práticas performativas) que são publicamente partilhados com a comunidade docente, pais e encarregados de educação e público em geral.

O *habitus* musical das EPM, desenvolvido num paradigma dissociado do *status* sociocultural familiar de origem e à margem de contextos familiares relacionados com a cultura erudita, teve impacto na construção de capital musical “técnico”, mas não valida a hipótese de uma efetiva translação cultural. Confirmou-se o alargamento do espetro do *gosto*, não se confirmando, no entanto, um perfil de omnivoridade. Com efeito, o intenso contacto e consumo de música erudita que foram providos pela socialização escolar contribuem para questionar o tradicional processo de criação de distinção simbólica, como um domínio tradicionalmente associado à socialização precoce e familiar, numa relação com classes sociais elitistas. Comprova-se que o *gosto* e a capacidade de manipular os símbolos culturais foram alimentados pela trajetória na EPM, e sobrelevaram outros elementos tradicionais como a casa e a família.

A investigação que foi produzida com a realização deste trabalho permite afirmar que a ação pedagógica promovida pelas quatro Escolas Profissionais de Música do Norte de Portugal foi um fator determinante na mobilidade social intergeracional ascendente dos diplomados das EPM, contribuindo para a sua qualificação escolar e profissional, tendo determinado alterações nas trajetórias de consumo musical em rutura com o *status* sociocultural familiar de origem. No

entanto, os desenhos curriculares dos cursos oferecidos, tanto na escola profissional de nível médio como no ensino superior, não permitiram, a longo prazo, o domínio de outros códigos além dos musicais, não abriram o espaço suficiente para outras vivências e competências e não contribuíram para a aquisição de outras formas de capital cultural.

Parafrazeando Roldão (2014: 134), considera-se que o desenvolvimento curricular nas *escolas profissionais de música* reflete o processo de transformar um *currículo-enunciado*, num currículo em ação, onde se jogam quer “a perícia” profissional do professor, quer a eficácia das finalidades atribuídas aos conteúdos estabilizados no currículo em termos efetivas aprendizagens conseguidas». Julgamos ter demonstrado que as políticas educativas e os seus atores podem, efetivamente, questionar, intervir e ambicionar alterar práticas instaladas, na certeza de melhorar o destino daqueles a quem devem servir na transformação da sociedade.

## 6.2. FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento da presente investigação permite-nos apontar diversas linhas de pesquisa futura. Estas podem centrar-se em duas perspetivas: na dimensão da formação profissional como mecanismo de ascensão social, e no aprofundamento da relação entre aprendizagem, capital cultural e consumo cultural.

Em relação ao primeiro aspeto, os resultados aqui encontrados evidenciam melhor desempenho escolar masculino na área artística, no ensino secundário. A explicação para este resultado poderá estar associada ao facto de a atividade de instrumentista de orquestra ou de banda estar tradicionalmente associada ao género masculino, e merecerá uma investigação mais profunda no âmbito da sociologia de género, da música e das profissões.

A aculturação musical não formal realizada pelas bandas filarmónicas desempenha um importante papel na criação de motivação para a aprendizagem da música e na criação de capital musical popular. Valerá a pena estudar o impacto dessas instituições musicais populares como polos de socialização musical e de dinamização dos territórios e desenvolvimento cultural local, à margem do repertório erudito.

Quanto aos comportamentos de consumo musical, os dados obtidos nesta investigação sobre a condição de género masculino ou feminino e a sua relação com as preferências estilísticas musicais merecem um estudo comparativo mais aprofundado.

Relativamente ao segundo aspeto, os dados analisados permitiram desconstruir os juízos que apontam a existência de «um bom berço» em termos socioculturais como condição para o desenvolvimento de uma vocação artística ou para o sucesso artístico (Pais, 1995: 109). Com efeito, a mobilidade social ascendente apresentada e os resultados performativos atingidos por muitos dos diplomados reforçam a importância do *efeito-escola* e evidenciam que o percurso escolar e profissional de um jovem com aspirações artísticas não é definido por condições sociais familiares. Tendo em conta que o desenvolvimento curricular das EPM foi eficaz na produção de um capital especificamente musical, será pertinente melhorar práticas, inovar na estrutura curricular, explorar domínios de aprendizagem em áreas artística distintas e avaliar os resultados.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbé-Decarroux F. (1995). Demande artistique et préférences endogènes. In *Revue Économique*, 46, (3), 983-992.
- Abbé-Decarroux, F; Grin F. (1992). Risk, risk aversion and the demand for performing arts. In Khanke A., R. Towse (eds), *Cultural Economics*. Berlin: Springer Verlag, 125-140.
- Abeles, H., Hoffer, C., Klotman, R. (1984). *Foundations of music education*. New York: Schirmer Books.
- Adorno, T.W. (1941). On popular music. In *Studies in Philosophy and Social Science*, 9(1), 17-48.
- Adorno, T. W. (1989). *Filosofia da nova música* (2nd ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Adorno, T. W. (2009). *Disonancias – introducción a la sociología de la música*. Ediciones Akal (trad. sp.), 2009.
- Almeida, A. N. (2002). A sociologia, a escola e as questões do género. In *A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes, Itinerários*, Actas do Encontro Temático Intercongressos. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Alves, J. M. (1991). Avaliação pedagógica. Uma chave para o sucesso escolar e profissional. In *Manual do Formador*. (3). Porto: GETAP. ME.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais - um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M., Machado, J. (Orgs.). (2014). *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125.
- Antunes, F. (2005). Reformas do estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal. In *Revista Brasileira de Educação*, 29, 40-51.
- Ariño A. V. (dir.). (2006). *La Participación Cultural en España*. Fundación Autor-SGAE.
- Ariño, A. V. (2007). Música, democratización y omnivoridad. In *Política y Sociedad*, 4 (3). 131-150.
- Arts Council England. (2014). *Equality and diversity within the arts and cultural sector in England. Evidence and literature review final report*. Manchester: Arts Council England.
- Aschaffenburg, K., Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: the dynamics of social reproduction. In *American Sociological Review*, 62 (4), 573-587.
- Azevedo, J. (1991a). *Escolas profissionais: aprendizagem assente no sistema modular – um balanço*. Comunicação apresentada à Conferência Nacional do Programa PETRA. Coimbra: Auditório da Associação Nacional de Municípios, Out. 91 (policopiado).
- Azevedo, J. (1991b). *Educação tecnológica, anos 90*. Porto: Edições Asa.



- Azevedo, J. (1994). *Avenidas da liberdade – reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial do professor. In Alves, J. M. & Machado, J. (org.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Michigan: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Learning theory*. New York: Prentice-Hal.
- Barbosa, C. S. (2011). A cultura, a educação e a formação de públicos. In *Fórum*, 46. Braga: Conselho Cultural da Universidade do Minho, 125-127.
- Barbosa, C. S. (2013). The cultural consumption habits of graduates of Professional Schools of Music (north of Portugal). In *International Journal of Management Cases*. December 2013, 15, (4), 90-109.
- Barbosa, C. S. (2015). *O impacto das escolas profissionais de música na mobilidade social dos seus diplomados: estudo de caso de norte de Portugal* (dissertação de mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumol, W. J., Bowen, W. G. (1968). *Performing arts the economic dilemma*. New York: Twentieth Century Fund.
- Becker, H. S. (1982), *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Becker, G., Murphy, K. (1998). A Theory of Rational Addiction. In *The Journal of Political Economy*, 96 (4), 675-700.
- Bennett, D. (2008). *Understanding the classical music profession: the past, the present and strategies for the future*. London: Ashgate Publishing.
- Bennett, T., Emmison, M., Frow, J. (2001). Social class and cultural practice in contemporary Australia. In Bennett, T., Carter, D. *Culture in Australia: policies, publics and program*. Cambridge University Press.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. In *American Anthropologist*, 66, 55-69.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities an the process of cultural reproduction: A model. In *Language and Society*, 327-363.
- Bidle, B. J., Blank, B. J., Marlin, M. M. (1980). Parental and peer influence on adolescent. In *Social Force*, 58, 1057-1079.
- Bidwell, C. E. & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of schools and schooling. In *American Journal of Education*, 88, 401-430.
- Blanco, V. F., Rodríguez, J. P. (1997) *Decisiones Individuales y Consumo de Bienes Culturales en España*. Oviedo: Universidad de Oviedo (doc. 131/97).
- Blaskó, Z (2003). Cultural reproduction or cultural mobility? In *Review of Sociology*, 9 (1), 5-26.
- Bolívar, A. (2001). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bonet, L. (2007). *Aproximación al análisis económico de la oferta y la demanda cultural*. In Rubio, J. A. (ed.), *Fundamentos de ciencias sociales aplicados a la gestión cultural*. Madrid: Comunidade de Madrid, AGETEC, 75-109.
- Bonneville-Roussy, A. & Bouffard, T. (2014). When quantity is not enough: disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. In *Psychology of Music*, 668-704.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In Brown, R. (ed.). *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock. 71-112.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction - critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 30 (1), 3-6.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. In *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P., Barbel, A. (1969, ed. castelhana 2003). *El amor al arte. Los museos y su público*. Barcelona: Paidón
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1977, 1990). *Reproduction in education, society and culture*. London : Sage Publications Ltd.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990 [1970]). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Veiga.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maître. In *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Brittin, R. V. (1991). The effect of overtly categorizing music preferences for popular music styles. In *Journal of Research in Music Education*, 39, 143-151.
- Brookover, W. B., Beady, C, Flook, P., Sweitzer, J., Wisenbaker, J. (1979). *School social system and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Burnard, P. (2012). *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Callejo, J. (1995). Elementos para una teoría sociológica del consumo. In *Papers*, 47, 75-96.
- Carvalho, E. (2009). *Metodologia do trabalho científico*, 2ª ed. Lisboa: Escolar Editora.
- Castelo-Branco, S., Lima, M. J., (1998). Práticas musicais locais: alguns indicadores preliminares. In *Observatório das Actividades Culturais*, OBS, 4, 10-13.
- Chaffin, R. & Lemieux, A. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In Williamon, A (ed.). *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (19-39). London: Oxford University Press.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J. H. (2006). Social stratification and cultural consumption: music in England. In *European Sociological Review*, 0 (0), 1-19.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J. H. (2007). Class and status: the conceptual distinction and its empirical relevance. In *American Sociological Review*, 72, 512-532.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J. H. (2007b). Data, methods and interpretation in analyses of cultural consumption: a reply to Peterson and Wuggenig. In *Poetics*, 35, 317-329.
- Chasse, W. G. & Ericsson, K. A. (1981). Skilled memory. In Anderson J. R. (ed.), *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 141-189.

- Clarck, E. (2002). Understanding the Psychology of Performance. In J. Rink (ed.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 59-72.
- Clark, R. M. (1983). Family life and school achievement. Why poor black children succeed or fail. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chen, J.-H. (1997). An examination of theories of aesthetic development with implication for future research. In *Journal Of Taiwan Normal University: Human & Social Science*, 42, 13-27.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.SA (trad. espanhola).
- Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Collins, R. (1992) "Women and production of status cultures. In *Cultivating differences symbolic boundaries and making of inequality*. Chicago: Chicago Press, 213-231.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: a research synthesis 1995 update*. In *School Improvement Research Series*. Portland: NWREL.
- Coulangeon, P., Roharik, I. (2005). Testing the "omnivore/univore" hypothesis in a cross-national perspective. On the social meaning of eclecticism in musical tastes in eight European countries. *Meeting du Comité de Recherche 28 (RC28) de l'Association internationale de Sociologie*.
- Coulangeon, P., Lemel, Y. (2007). Is Distinction really outdated? Questioning the meaning of the omnivorization of musical taste in contemporary France. in *Poetics*, 35 (2), 93-111.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Crane, D. (1992). High culture versus popular culture revisited: a reconceptualization of recorded cultures. In *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries*. Chicago: The Chicago University of Chicago Press, 58-74.
- Cutieta, R. (1992). The measurement of attitudes and preferences in music education. In Colwell, R. (coord.). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of music educators national conference*, 295-309.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (2003). *The landscape of qualitative research – theories and issues*, 2<sup>a</sup> ed. New York: Sage.
- Dias, T. M. N. (2012). *Imigração qualificada: O caso dos profissionais de música clássica oriundos da Ucrânia na orquestra clássica da Madeira*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta.
- De Graff, N. D. (1991). Distinction by consumption in Czechoslovakia, Hungary and the Netherlands. In *European Sociological Review*, 7 (3), 267-290.
- De Graff, N. D., De Graff, P. Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of cultural capital perspective. In *American Sociological Association*, 73, (2), 92-111.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high schools students. In *American Sociological Review* 47: 189-201.
- DiMaggio, P. (1987). Classification in art. In *American Sociological Review*, 52, (4), 440-455.
- DiMaggio, P. & Useem, M. (1978), Social class and arts consumption: the origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America. In *Theory and Society*, 5, (2), 141-161.
- DiMaggio, P. & Useem, M. (1980). The arts in education and cultural participation: the social role of aesthetic education and the arts. In *Journal of Aesthetic Education*, 14, (4), 55-72.
- DeNora, T., (2002). The everyday as extraordinary: response from Tia DeNora. In *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 1, (2). (electronic. article)  
<http://mas.siu.edu/ACT/v1/DeNoraResponse02.pdf>.
- DeNora, T. (2004). *Music in everyday life*. UK: Cambridge University Press.
- Dobson Melissa (2008). Exploring classical music concert attendance: the effects of concert venue and familiarity on audience experience. In Marin, Knoche, M.M., M. e Parcutt, R. (eds). *First International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus08)*, 14-15.
- Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H, Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Donnat, Olivier (2004). Les univers culturels des français. In *Sociologie et Sociétés*, 36 (1), 87-103.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender and school success: the role of habitus. In *Sociology of Education*, 75 (1), 44-68.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France: polémique autour d'une question d'actualité. In *Population*, 55 (1), 51-80.
- Eco, Umberto (2004). *Os limites da interpretação*. Difel.
- Eco, U. (1972). *A definição da arte*. Lisboa. Edições 70.
- Eliot, A. J., Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guildford Press.
- Erickson, B. (1996). Culture, class and connections. In *American Journal of Sociology*, 102, 217-251.
- Ericson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. In *Psychological Review*, 100, 362-406.
- Ericson, K. A., Krampe, R.T. (1996). Maintaining excellence: Deliberate practice and elite performance in young and older pianists. In *Journal of Experimental Psychology: General*, 125, 331-359.
- Farnsworth, P. R. (1958). *The social psychology of music*. New York: Dryden Pres.
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J.; Boto, M. (2007). Relatório de Avaliação. Ensino Artístico. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa.
- Finnegan, R (2007). *The hidden musicians – music-making in an English town*. UK: Cambridge University Press.

- Floud, J. E., Halsey A. H., Martin, F. M. (1956). *Social class & educational opportunity*. London: Heinemann.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A., Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Fonseca, A. M. (1991). *Necessidade de formação técnica e profissional em Portugal: os quadros intermédios – síntese de alguns estudos*. Porto: GETAP – Ministério da Educação.
- Forquin, J. P. (1997). La sociologie de l'éducation américaine et britannique: une tradition de recherche puissante et plurielle. In Forquin, J. P. (org.). *Les sociologues de l'éducation américaine et britannique. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck & Larcier 9-88.
- Fubini, Enrico (s.d.). *Estética da música*. Lisboa: Edições 70.
- Ganzeboom, H.B .G. (1982). Explaining differential participation in high-cultural activities: a confrontation of information-processing and status seeking theories. In *Theoretical Models and Empirical Analyses*. Werner, R. Utrecht: E.S.Publications, 186-205.
- Gardner, H. (1992). The cognitive revolution: consequences for the understanding and education of the child artist. In Reimer, B. e Smith, R. A. (ed.). *The arts, education and aesthetic knowing*. Chicago: The University of Chicago Press, 92-123.
- Gavin, H. (2001). Reconstructed musical memories and adult expertise. In *Music Education Research*, 3, (1), 51- 61.
- GETAP/Gabinete de Educação Artística Tecnológica, Artística e Profissional-NACEM/Núcleo de Apoio à Concretiza (1992). *Estrutura modular nas escolas profissionais – Quadro de inteligibilidade*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- Gil, A.C., (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Glyn, A. M., Bhattacharya, C. B., Hayagreeva, R., (1996). Art museum membership and cultural distinction: relating member's perceptions of prestige of benefit usage. In *Poetics*, 24, 259-274.
- Gomez, G., Flores, J., Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grant, L. K., Spencer, R. E. (2003). The personalized system of instruction: review and applications to distance education. In *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. IRRODL co-Editors, 4 (2).
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: Macgraw-Hill.
- Green, L., (1999). Research in the sociology of music education: some introductory concepts. In *Music Education Research*, 1 (2), 159-170.
- Groux, D., Maurin, E. (1995). Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993. In *Revue française de sociologie*, 36 (1), 81- 121.
- Goux, D., Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. In *Economie et Statistique*, 306, 27-39.
- Gumport, P. J., et. al. (2002). *Beyond dead reckoning: Research priorities for redirecting American higher education*. Stanford, CA: National Center for Postsecondary Improvement, Stanford Institute for Higher Education Research.

- Hallam, S. (1997). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for educations. In Jorgensen, H. e A. C. Lehman (eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norwegian Academy of Music, 89-108.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and drop out in instrumental tuition. In *Psychology of Music*, 26 (2), 166-132.
- Hallam, S. (2004). How important is practicing as a predictor or learning outcomes in instrumental music? In *International Conference on Music Perception & Cognition*. Australia: Causal Productions, 165-168.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Haralambos, M. & Holborn, M. (2000). *Sociology: themes and perspectives*. London: HarperCollins Publishers Limited.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. (1997). The social psychology of music. In Hargreaves, D. J., North, A. C. (ed.). *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press. 1-21.
- Haston, W. (2007). Teacher modelling as an effective teaching strategy. In *Music Educational Journal*, 93 (4), 26-30.
- Heyneman S. (1986). The search for school effects in developing countries, 1966-86. Washington, DC: World Bank, Economic Development Institute, Seminar Paper, 33.
- Hill, M., M., Hill, A., (2008). *Investigação por questionário*. Edições Silabo.
- Hughes, M.; Peterson, R. A. (1984). Social correlates of five patterns of arts participation. In: Nikolov, E. (ed.), *Contributions to the Sociology of the Arts*. Sofia: Bulgarian Research Institute for Culture, 128–136.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. in *Human Studies*, Dordrecht, Marinus Ni/Hoff Publishers.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Estatísticas da Cultura 2011*.
- Joseph, A. (2015). Women as creators: gender equality. In. A. *Re/shaping cultural policies. A Decade Promoting of Cultural Expressions for Development*. Paris: Unesco Publishing, 173-187.
- Kamijn, M., Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital and schooling. An analysis of trends in the United States. In *Sociology of Education*, 69 (1), 22-34.
- Katsochi, C. (2008) Students' self-beliefs and music instruction: a literature review. In *SusMus08 – First International Conference of Students of Systematic Musicology – Proceedings*, 41-40.
- Katz-Gerro, T., Yaish, M. (2008). Cultural capital: between taste and participation. In *Consumers, Commodities & Consumption*, 9, 1-2.
- Katz-Gerro, T. (1999). Cultural consumption and social stratification: leisure activities, musical tastes, and social location. In *Sociological Perspectives*, 42, (4), 627–646.
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 2 (1) (revista on-line): <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

- Kelley, J. R.; Freisinger, J. V. (2000). *21<sup>st</sup> Century leisure: critical issues*. Boston, MA: Allyn e Bacon.
- Knust, W. e Kraaykamp, G. (1998). Trends in leisure reading: forty years of research on reading in the Netherlands. In *Poetics*, 26, 21-14.
- Lahire, B. (2003). Crenças coletivas e desigualdades sociais. In *Educação e Sociedade*, 24, (84), 983-995.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de Soi*. Paris: Editions la Decouverte.
- Lahire, B. (2008). The individual and the mixing genres: cultural dissonance and self-distinction. In *Poetics* 336 (2-3): 166-188.
- Lakatos, E. M., Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Lameiro, P. (1997). Práticas musicais nas festas religiosas do concelho de Leiria: um lugar privilegiado das Bandas Filarmónicas. In AAVV, Actas dos 2.<sup>os</sup> Cursos Internacionais de Verão de Cascais. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 1-41.
- Lameiro, P., Granjo, A., Bento, P. (2010). Banda Filarmónica. In *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX, A-C*, (coord.Castelo-Branco). Linda-a-Velha: Círculo de Leitores, 459- 461.
- Lamont, M. (1992). *Money, Morals and Manners*. Chicago: Chicago University Press.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Puf.
- Lee, J. (1989). Social class and schooling. In Cole, M. (ed.) *The social context of schooling*. London: The Falmer Press.
- Lee, V., Bryck, A. S., Smith, J. (1993). The organization of effective secondary schools. In Darling-Hammond, L. *Review of research in education*, 19, (pp.171-267). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In Miranda, G. L., Bahia, S. ( org.). *Psicologia da educação e da aprendizagem – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Levinson, J. (1991). Musical literacy. In Smith, R. (ed.) *Cultural literacy and arts education*. Urbana and Chicago, Ill: University of Illinois Press, 17-30.
- Levy-Garboua, L., Montmarquette, C. (2002). The demand for the arts. In *Scientific Series*. Cirano, 1-15.
- Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalist inquiry*. New York: Sage.
- López-Sintas, J., García-Alvarez, E. (2000). Omnivores show up again: the segmentation of cultural consumers in the Spanish social space. In *European Sociological Review*, 18 (3).
- López-Sintas, J., García Alvarez, E. (2002a). *El consume de las artes escénicas y musicales en España. Comportamiento, valores y estilos de vida de los consumidores*. Madrid: Fundación Autor.
- Lundqvist, L.-O., Carlsson, F., Hilmersson, P., Juslin, P. N. (2009). Emotional responses to music: experience, expression, and physiology. In *Psychology of Music*, 37 (1), 61-90.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. In *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Marchesi, A., Martin, E. (2003). Qualidade de ensino em tempo de mudança. Porto Alegre: Artmed.

- Marôco, J., (2010). *Análise estatística com o PASW Statiscs*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Mateus, A. (coord.) (2010). *O sector cultural e criativo em Portugal. Estudo para o Ministério da Cultura – relatório final*. Augusto Mateus & Associados.
- Mayer, D. P., Mullens, J. E., Moore, M.T. (2000). *Monitoring school quality: an indicators report*. Washington, DC: National Center for Educational Static, U.S. Department of Education.
- McCarthy, K. F., Brooks, A. C., Lowell J., Zakaras L. (2001). *The performing arts in a new era*. MR-1367-PCT. Santa Monica, California: RAND Corporation.
- McCarthy, K., F., Kimberly, J. (2001). *A new framework for building participation in the arts*. MR-1323-WRDF. RAND Corporation.
- McCarthy K. F, Ondaatje E. H., Zakaras L. (2001). *Guide to the literature on participation in the arts*. DRU-2308-WRDF. RAND Corporation.
- McPherson, G. E., McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. In *Psychology of Music*, 34, 322-336.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. University Chicago Press.
- Merriam, S., B., (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milheiro, M. H. (2013). *Um por todos, todos por um pela música nova: um estudo de caso* (dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro.
- Mills, J. (2007). Working in music: the violinist. In *Music Performance Research*. Royal Northern College of Music, 1(1), 76-89.
- Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. (1997). *Encontros no secundário - documentos de apoio*. Lisboa: Autor.
- Moisala, P., Diamond, B. (ed.) (2000). *Music and gender*. USA: University of Illinois.
- Mohr, J; DiMaggio, P. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, 14, 167–199.
- More, J. & DiMaggio P. (1996). The intergenerational transmission of cultural capital. In *American Journal of Sociology*, 83, 176-200.
- Moulin, R. (1992). *L'artiste, l'institution et le marché*. Paris: Flammarion.
- Murillo, F. J., Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. Profesorado. In *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15 (3), 27-50.
- National Endowment for the Arts (2004). *2002 Survey of Public Participation in the Arts. Research Division Report # 45*. Washington D.C.
- National Endowment for the Arts. *Annual report*. Washington D.C. (vários anos)
- Oliveira, F., Rodrigues, H., Vasconcelos, A. (1995). As escolas profissionais de música em Portugal em 1995. In *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 85, 16-23.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. In Hargreaves D. J., North A. C. (eds.). *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 290-305.
- Pais, J. M. (coord) (1994). *Práticas culturais dos lisboetas: resultados do inquérito realizado em 1994 aos habitantes de Lisboa*. Lisboa: Eduções do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.



- Pais, J. M., Ferreira, P., Ferreira, V. (1995). *Inquérito aos artistas jovens portugueses*. Lisboa: Universidade Nova - Instituto de Ciências Sociais.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art*. New Yor: Cambrige University Press.
- Parsons, M. J. (1992). Cognition as interpretation in art education. In Reimer, B., Smith, R. A. (ed.). *The arts, education and aesthetic knowing*. Chicago: The University of Chicago Press, 70-91.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. New York: Sage.
- Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peterson, R. A. (1997). Changing representation of status through taste displays: an Introduction. In *Poetics*, (25), 71-73.
- Peterson, R. A. (1997a). The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker. In *Poetics*, 25 (2), 75-92.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: the example of omnivorousness. In *Poetics*, 33, 257-282.
- Peterson, A. R., Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: from snob to omnivore. In *American Sociological Review*, 61 (5), 900-907.
- Peterson, A. R., Simkus, A. (1992). How musical tastes mark occupational status groups. In *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries*. Chicago: University Press, 152-168.
- Pitts, S. (2005). *Valuing musical participation*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Pitts, S. (2009). Extra-curricular music in UK schools: investigating the aims, experiences and impact of adolescent musical participation. In *International Journal of Education the Arts*, 9, (10).
- Pitts, S. (2009a). Roots and Routes in Adult Musical Participation: Investigating the Impact of Home and School on Lifelong Musical Interest and Involvement. In *British Journal of Music Education*, 26, (03), 241-255.
- Pitts, S., Spencer, C. (2008). Loyalty and longevity in audience listening: investigating experiences of attendance at a chamber music festival. In *Music and Letters*, 89 (2), 227-238.
- Plowden Report. (1967). *Children and their primary schools*. England: Central Advisory for Education.
- Pourtois, J. P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris, PUF
- Reynolds, D. (2007). *Schools learning from their best. – The within school variation project*. Nottingham: NCSL
- Ribeiro, R. (2012). *Consumos e Classes Sociais em Portugal: Auto-retratos. A Causa das Regras*.
- Ricoeur, P. (1989). *Do texto à acção*, Porto, Rés Editora, 1989.
- Roberts, B. (1993). *I, musician. Towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. Canada: Memorial University of Newfoundland.

- Roberts, B. (2000). Gate keepers and the reproduction of international realities. In Froelich, H., Chesky, K. (ed. ). *Musical performance an international journal - The education of the professional musician*, 2, 62-80. Harwood academic publishers.
- Rodriguez, C. e Heikkilä, R. (2011). The debate on cultural omnivorousness – new trends in sociology of consumption. In *Revista Internacional de Sociologia*, 6 (3), 585-606.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra. Edições Almedina
- Rodríguez Morató, A. (2009). A metamorfose do valor cultural na sociedade contemporânea: desafios e paradoxos. In *Novos Trilhos Culturais: Práticas e Políticas*. Lisboa, Portugal: Imprensa Ciências Sociais.
- Rodríguez Morató, A. (2013). Max Weber y la sociología de la música. In *Max Weber, Los fundamentos racionales y sociológicos de la música*. Madrid: Tecnos.
- Roldão, M. Céu (2014).Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In Alves, J. M. & Machado, J. (org.). *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Coleção e-book. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Rubio, J. A. A. (2008). Niveles de discurso de la política cultural y sus interacciones en la construcción de la realidad artística y cultural. El papel del discurso científico en España. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12, 21-40.
- Santos, M. L. L. (1994). Deambulação pelos novos mundos da arte e da cultura. In *Análise Social*, XXIX, 417- 439.
- Santos, M. L. L. (2002). *Públicos do Porto 2001*. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.
- Scikovsky, T. (1976). *Joyless economy. The psychology of human satisfaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott- Lennox, J. A., Blau, J. R., Reid, H. M. (1993). Cultural supply, demand, and funding: a framework for measurement of cultural indicators. In *Poetics*, 21, 481-498.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. In *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 75-106.
- Seaman, B. A. (2005). *Attendance and public participation in the performing arts: a review of the empirical literature*. George State University: Research Paper Series.
- Segnini, L. (2011). O que permanece quando tudo muda? Precariedade e vulnerabilidade do trabalho na perspetiva sociológica. In *Caderno CRH*, 24, (01), 71-88.
- Siegel, Sidney, Castellan Jr, N. John (2006) *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*, 2ª ed., Porto Alegre: Artmed.
- Skinner, E. A., Belmont M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year. In *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Sloboda, J. A, (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In Ericson K. A. (ed.) *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 197-126.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. (1994). Is everyone musical? In *The Psychologist*, 7 (8), 349-354.

- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. In *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Soloboda, J. A., Davidson, J. W. (1996a). The young performing musician. In Deliege, I., Soloboda, J. A. (eds) *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 171-190.
- Sloboda, J. A., O'Neil, S. A., Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the experience sampling method. In *Music Scientiae*, 5 (1), 9-32.
- Soares, J. F.(coord). (2002). *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Stake, R.E., Denzi, N. K., Lincoln, Y. (eds) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London, Sage.
- Stigler G., Becker G., (1977). De Gustibus Non est Disputandum. In *American Economic Review*, 67, (2), 76-90.
- Tarrant M., North, A. C., Hargreaves D. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. In *Psychology of Music*, 28, 166-173.
- Thélot, C, Vallet L. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis de début du siècle. In *Economie et Statistique*, 334, 3-32.
- Thompson, S. (2007). Determinants of listeners' enjoyment of a performance. In *Psychology of Music*, 35, (1), 20-36.
- Throsby, D., (1999). Cultural Capital. In *Journal of Cultural Economics*, 23, 3–12.
- Throsby, D., Withers, G. A. (1979). The economics of the performing arts. In *Journal of Cultural Economics*, 3 (2), 99-101
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in education attainment: a critical review of key empirical studies. In *Educate – The Journal of Doctoral Research in Education*, 11 (1), 76-90.
- Upright, C. B. (2004). Social capital and cultural participation: spousal influence on attendance at arts events. In *Poetics*, 32 (2), 129-143.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Santos, A.S; Madureira J. P. (org). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valenzuela, R., Codina, N. (2014). Habitus and flow in primary school music class; the roles of family musical cultural capital and optimal experience in fostering music participation. In *Music Education Research*, 1-16.
- Van Eijck, K., (1997). The impact of family background and educational attainment on cultural consumption: a sibling analysis. In *Poetics*, 25, 195-224.
- Van Eijck (1999). Socialization, education and lifestyle: how social mobility increases the cultural heterogeneity of status groups. In *Poetics* 26:309-328.
- Van Eijck, K. (2000). Richard A. Peterson and the culture of consumption. In *Poetics*, nº 28, 207-224.
- Van Eijck, K., (2001). Social differentiation in musical taste patterns. In *Social Forces*, 79, (3) 1163-1184.
- Van Rees, K.; Vermut, J. K.; e Verboord, M. (1999). Cultural classifications under discussion. Latent class analysis of highbrow and lowbrow reading. In *Poetics*, 26, 349-365.

- Vasconcelos, A. (2011). *Educação artístico-musical: cenas, atores e políticas* (tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Verger, A. (1982). L'artiste saisi par l'école. In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 42, 19-32.
- Vieira, H. (2006). *O ensino da música em Portugal no início do século XXI: Estudo sobre as políticas de ramificação curricular* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Virtanen, T. (2005). Dimensions of taste for cultural consumption – A cross-cultural study on young Europeans. In *The 7th ESA Conference, Research Network "Sociology of Consumption*.
- Virtanen, T. (2005a). Dimensions of taste for cultural consumption – An exemplar of constructing a taste pattern. In *8th AIMAC International Conference on Arts and Cultural Management*. Montreal.
- Virtanen, T. (2007). *Across and Beyond the Bounds of Taste – On Cultural Consumption Patterns in the European Union*. Sarja/Series A-11, Turun Kauppakorkeakoulu – Turku School of Economics.
- Vorderer, P., Groeben, N. (1992). Audience research: what the humanistic and the social science approaches could learn from each other. In *Poetics*, 21, 361-376.
- Wang, M. C., Heartel, G. D., Walberg, H. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51 (4).
- Ward, M. K., Goodman, J. K., Irwin, J. R. (2014). The same old song: The power of familiarity in music choice. In *Marketing Letters*, 25(1), 1–11.
- Williamon, A (ed.) (2004) *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. London: Oxford University Press.
- Williamon, A., Valentine, E., (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. In *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
- Williamon, A., & Valentine, E., (2002).The role of retrieval structures in memorizing music. In *Cognitive Psychology*, 44, 1-32.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zakaras, L., Lowell J. (2008). *Cultivating demands for the arts: arts learning, arts engagement, and state arts policy*. RAND Corporation.
- Zembar, M. J., Blume, L. B. (2009). *Middle childhood development: a contextual approach*. Pearson electronic book.
- Vorderer, Peter, Groeben, Norber, «Audience Research: What the Humanistic and the Social Science Approches Coul Learn From Each Other» in *Poetics* nº 21, 1991, pp. 361-376.

## **Legislação**

Decreto-lei n.º 310/83 de 1 de julho

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro

Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de outubro

Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de março

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março

Decreto Regulamentar nº 12-A/2000 de 15 de setembro

Decreto Regulamentar nº 84-A-2007 de 10 de dezembro

Deliberação n.º 598/2014 de 28 de fevereiro

Despacho n.º 65/SERE/90 de 23 de outubro

Despacho conjunto 63-B/MESS/ME/94 de 23 de novembro

Despacho n.º 12591/2006 de 16 de junho

Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho

Despacho n.º 15897/2009 de 13 de junho

Portaria n.º 294/84 de 17 de maio

Portaria n.º 714/90 de 21 de agosto

Portaria n.º 531/95 de 2 de junho

Portaria n.º 550C/2004 de 21 maio

Portaria n.º 256/2005 de 16 de março

Portaria n.º 220/2007 de 1 de março

Portaria n.º 221/2007 de 1 de março

Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho

Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho

Portaria n.º 225/2012 de 30 julho

Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto

## **ANEXO I - QUESTIONÁRIO**

## QUESTIONARIO

Este questionário destina-se a ser aplicado a todos os diplomados das Escolas Profissionais de Música do Norte de Portugal, em idade adulta, e prossegue fins estritamente científicos.

O objetivo principal é conhecer as condições sociais e o percurso escolar e profissional dos diplomados das escolas profissionais de música, bem como os seus comportamentos de consumo cultural desde a infância, no seio familiar, à idade adulta.

As questões que lhe vamos colocar organizam-se em quatro secções:

- A. Dados sociográficos;
- B. Experiências musicais e consumos culturais realizados na infância, no contexto familiar;
- C. Experiências de aprendizagem e de consumo musical realizadas durante o percurso formativo, na EPM;
- D. Consumos culturais efetuados em adulto; consumos musicais do núcleo familiar.

Os dados obtidos são confidenciais e o anonimato das respostas será escrupulosamente respeitado.

Agradecemos a sua disponibilidade.

### A – Dados sociográficos

1. Ano em que nasceu \_\_\_\_\_

2. Sexo: 1.M\_\_\_            2.F \_\_

3. Que Escolas Profissionais de Música frequentou?

Escolas Profissionais de Música	Curso Básico	Curso Secundário
1. Artave	1.	2.
2. Espinho	1.	2.
3. Mirandela	1.	2.
4. Viana Castelo	1.	2.

4. Qual o número de anos aproximado que frequentou cada um desses cursos?

Cursos EPM	Nº anos aproximado
1. Curso Básico	
2. Curso Secundário	

**5. Qual o seu nível máximo de escolaridade?**

Nível máximo escolaridade	
1. Ensino secundário	
2. Frequência de bacharelato ou licenciatura	1. Curso _____ 2. Escola _____
3. Conclusão de bacharelato ou licenciatura	1. Curso _____ 2. Escola _____
4. Conclusão de mestrado	1. Curso _____ 2. Escola _____
5. Outro. Qual?	1. Curso _____ 2. Escola _____

**6. Qual o nível máximo de escolaridade dos seus pais?**

Escolaridade	Pai	Mãe
1. Não sabe ler nem escrever	1.	2.
2. Sabe ler e escrever mas não possui nenhum grau	1.	2.
3. 4º ano escolaridade	1.	2.
4. 6º ano escolaridade	1.	2.
5. 9º ano escolaridade	1.	2.
6. 12º ano escolaridade	1.	2.
7. Bacharelato ou licenciatura	1.	2.
8. Mestrado	1.	2.
9. Doutoramento	1.	2.

**7. Onde viveu mais tempo com a sua família, entre os 8 e os 18 anos de idade?**

1. Localidade \_\_\_\_\_

2. Concelho \_\_\_\_\_

**7.1. Onde reside atualmente?**

1. Localidade \_\_\_\_\_



2. Concelho \_\_\_\_\_

**8. Selecciona todas as profissões que tem vindo a exercer ao longo dos últimos anos:**

<b>Todas as profissões exercidas nos últimos anos</b>	<b>Sim</b>
1. Professor de música no ensino regular (incluindo AECs)	1.
2. Professor em conservatórios/academias ou escolas profissionais música, ou escolas da banda	1.
3. Professor no Ensino Superior	1.
4. Músico de orquestra/grupo câmara/solista	1.
5. Outras relacionadas com música ou cultura (gestor cultural, produtor, etc.). Quais? 1. _____	
6. Outra(s) não relacionadas com cultura. Quais? 1. _____	

**B. Desejamos saber como se processou o seu contacto com a Música e as experiências musicais que viveu, na sua infância (até aos 12 anos), no contexto familiar.**

**9. Assinale a frequência com que se ouvia cada um dos diferentes géneros de música em sua casa (rádio, CD ou TV), quando era criança. (responda a todas as opções)**

<b>Géneros musicais</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
1. Música ligeira (pop, rock e outras)	1.	2.	3.	4.
2. Música clássica	1.	2.	3.	4.
3. Ópera	1.	2.	3.	4.
4. Tradicional popular/folclore/fado	1.	2.	3.	4.
5. Outro. Qual? _____	1.	2.	3.	4.

**10. Qual a frequência com que assistia a cada um dos seguintes concertos musicais, em criança?**

<b>Concertos musicais</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
1. Música ligeira/pop./rock	1.	2.	3.	4.
2. Bandas filarmónicas	1.	2.	3.	4.
3. Música clássica	1.	2.	3.	4.
4. Tradicional popular/folclore/fado				
5. Outro. Qual? _____	1.	2.	3.	4.

**11. Qual a frequência com que, em criança, diria que praticou cada uma das seguintes atividades nos tempos livres?**

<b>Atividades praticadas</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
1. Ler livros (não de estudo)	1.	2.	3.	4.
2. Ir ao cinema	1.	2.	3.	4.
3. Ir ao teatro	1.	2.	3.	4.
4. Visitar museus	1.	2.	3.	4.
5. Visitar exposições	1.	2.	3.	4.
6. Outra. Qual? _____	1.	2.	3.	4.

**12. Na sua infância, alguém em sua casa, ou com quem se relacionava, tocava um instrumento musical?**

<b>Familiaridade</b>	<b>Sim</b>
1. Meus pais	1.
2. Meus irmãos	1.
3. Eu	1.
3. Tios, avós	1.
4. Vizinhos	1.
5. Amigos	1.

13. Durante a sua infância (antes de ingressar na EP) integrou algum grupo musical como coro, banda filarmónica, rancho folclórico, etc.?

1. Não \_\_\_\_\_ 2. Sim \_\_\_\_\_

14. Relate uma experiência musical positiva ou negativa da sua infância (antes de ingressar na EP) que considere ter sido marcante na sua vida:

---



---



---



---

**C. Desejamos agora colocar-lhe algumas perguntas relativamente às suas experiências enquanto estudante numa Escola Profissional de Música.**

15. Quais os motivos que o levaram a matricular-se numa Escola Profissional de Música? (assinale somente os **dois motivos** que considera mais importantes)

Motivação para a matrícula na EPM	Dois mais importantes
1. Porque os meus pais (ou familiares) me aconselharam	
2. Porque os meus professores me aconselharam	
3. Porque gostava de música	
4. Por razões económicas	
5. Pelas saídas profissionais	
6. Outra. Qual? _____	

16. Qual o instrumento principal que aprendeu? \_\_\_\_\_

17. Quais os resultados obtidos, em média, nas diversas áreas de aprendizagem, ao longo do seu percurso na EPM?

Áreas de aprendizagem	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom	Excelente
Sociocultural	1.	2.	3.	4.	5.
Científica	1.	2.	3.	4.	5.
Artística	1.	2.	3.	4.	5.

**18. Qual a frequência das atitudes do(s) seu(s) professor(es) de instrumento no seu processo de aprendizagem do repertório?**

<b>Atitudes dos professores</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
1. Dava-me informação sobre a época, ou carácter e/ou o estilo do repertório a interpretar	1.	2.	3.	4.	5.
2. Ajudava-me a compreender as ideias musicais do compositor	1.	2.	3.	4.	5.
3. Aconselha-me a frequentar masterclasses, cursos	1.	2.	3.	4.	5.
4. Motivava-me a criar a minha própria discoteca/biblioteca	1.	2.	3.	4.	5.
5. Sugeria-me a audição de esta ou aquela obra/ intérprete	1.	2.	3.	4.	5.
6. Incentiva-me a ir a concertos	1.	2.	3.	4.	5.
7. Outra. Qual? _____	1.	2.	3.	4.	5.

**19. Qual a frequência com que assistia, como público, a concertos de música erudita, durante o seu percurso escolar numa EPM?**

<b>Assistência a concertos</b>	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
1. Concertos organizados pela EPM	1.	2.	3.	4.	5.
2. Outros concertos música erudita	1.	2.	3.	4.	5.

**20. Relate algo que considere ter sido marcante da sua experiência nos concertos (como intérprete ou como público), durante o seu percurso escolar numa EPM?**

---



---



---



---

**21. Qual a frequência com que a sua própria família, ou outras pessoas das suas relações, assistiam aos concertos em que participava como intérprete, enquanto aluno numa EPM?**

Assistência da família a concertos	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Pais	1.	2.	3	4.	5.
2. Outros familiares (avós, irmãos, tios, primos)	1.	2.	3	4.	5.
3. Amigos	1.	2.	3	4.	5.

**D. Desejamos agora colocar-lhe algumas perguntas relativamente aos seus hábitos de consumo, em adulto,**

**22. Qual a frequência com que costuma ouvir, atualmente, os diferentes géneros musicais, através da audição mediada (iPod, MP3, CD, DVD, TV, Rádio, Net, etc.)**

Audição mediada	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1. M. ligeira (pop, rock e outras)	1.	2.	3.	4.
2. M. clássica	1.	2.	3.	4.
3. Ópera	1.	2.	3.	4.
4. M. contemporânea erudita	1.	2.	3.	4.
5. Tradicional popular/folclore/fado	1.	2.	3.	4.

**23. Qual a frequência com que costuma assistir, atualmente, aos seguintes concertos?**

Assistência a concertos	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1.M. Ligeira (pop, rock e outras)	1.	2.	3.	4.
2. Orquestra Sinfónica	1.	2.	3.	4.
3. Banda Filarmónica	1.	2.	3.	4.
4.Música de Câmara	1.	2.	3.	4.
5.Recitais a solo	1.	2.	3.	4.

6.Opera	1.	2.	3.	4.
7.Música Contemporânea	1.	2.	3.	4.
8. Outro. Qual? _____	1.	2.	3.	4.

24. **No último ano em quantos concertos de música erudita diria que esteve presente, como público e/ou como intérprete?** (responda a uma ou às duas opções, conforme o seu caso)

Concertos onde esteve presente	Nenhum	Um ou dois	Três ou quarto	Cinco ou seis	Mais de seis	Mais de doze
Como Intérprete	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Como público	1.	2.	3.	4.	5.	6.

25. Qual a frequência com que a sua família ou amigos costumam assistir atualmente a concertos de música erudita?

Assistência a concertos de música erudita	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Não sei	Não se aplica
1. Cônjuge/namorado(a)	1.	2.	3.	4.	5.	
2. Filhos	1.	2.	3.	4.	5.	
3. Pais	1.	2.	3.	4.	5.	
4. Outros familiares	1.	2.	3.	4.	5.	
5. Amigos, colegas de trabalho	1.	2.	3.	4.	5.	

26. Das razões a seguir apresentadas, qual o grau de probabilidade que o leva a decidir ir assistir a um concerto de música erudita?

Razões para a procura de concertos	Certo	Muito provável	Provável	Pouco provável	Nada provável
1. Por apreciar o trabalho do(s) intérprete(s)	1.	2	3.	4.	5.

2. Por apreciar o trabalho do maestro	1.	2	3.	4.	5.
3. Por gostar do repertório	1.	2	3.	4.	5.
4. Pela curiosidade em ouvir novas obras	1.	2	3.	4.	5.
5. Pela leitura da crítica especializada ou recomendação de “especialistas”	1.	2	3.	4.	5.
6. Pelo destaque que tem durante o concerto o instrumento que eu toco	1.	2	3.	4.	5.
7. Pela amizade aos executantes	1.	2	3.	4.	5.
8. Por gostar de estar num local de ponto de encontro social	1.	2	3.	4.	5.
9. Para estar com amigos	1.	2	3.	4.	5.

**27. Até que ponto aprecia ouvir música dos seguintes períodos e estilos?**

(numa escala de 1 a 5. 1=muito pouco e 5=muitíssimo)

<b>Apreciação de estilos musicais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Idade Média, Renascimento					
2. Barroco (ex. Bach, Haendel)					
3. Clássico (ex. Haydn, Mozart, Beethoven)					
4. Romantismo (Schubert, Mendelsshon)					
5. Romantismo tardio (Gustav Mahler, Richard Strauss)					
6. 1ª metade Séc. XX (ex. Debussy, Stravinsky, Schönberg)					
7. 2ª metade Séc. XX (ex. Ligeti, Boulez, Stockhausen)					
8. Música Contemporânea					

**28. O que mais valoriza num concerto de música erudita?**

(Numa escala de 1 a 5. 1= muito pouco, 5= muitíssimo)

<b>Fatores de apreciação num concerto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. A qualidade no seu todo					

2.A competência técnica e a segurança					
3.A musicalidade e expressividade interpretativa					
4.A apresentação dos músicos e a forma como comunicam entre si					

**29. Das razões a seguir apresentadas porque diria que não vai a determinado concerto de música erudita?**

Razões para a não assistência a concertos	Certo	Muito provável	Provável	Pouco provável	Nada provável
1.Os intérpretes não me motivam	1.	2.	3.	4.	5.
2. O repertório não me motiva	1.	2.	3.	4.	5.
3.Tenho dúvidas sobre a qualidade da performance	1.	2.	3.	4.	5.
4. Prefiro ouvir música em casa	1.	2.	3.	4.	5.
5. Não tenho tempo ou tenho dificuldade em me deslocar	1.	2.	3.	4.	5.
6. A vida familiar não me permite	1.	2.	3.	4.	5.
7.O meu orçamento não me permite	1.	2.	3.	4.	5.
8.Outra? Qual? _____					

**30. No último ano que outros tipos de consumos culturais ou de lazer praticou?**

Consumos culturais	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
1.Ler um livro (não de estudo ou de trabalho)	1.	2.	3.	4.
2. Ir ao cinema	1.	2.	3.	4.
3.Ir ao teatro ou a bailado	1.	2.	3.	4.
4.Visitar museus ou exposições	1.	2.	3.	4.
5.Comprar DVD, CD	1.	2.	3.	4.
6.Navegar na Net (em consumo cultural ou de lazer)	1.	2.	3.	4.
7. Assistir a eventos desportivos, ou praticar desporto	1.	2.	3.	4.



8. Viajar em turismo para consumo cultural	1.	2.	3.	4.
9. Fazer fotografia, colecionar objetos ou outros hobbies	1.	2.	3.	4.

**31. Na sua opinião, que medidas se poderiam implementar no nosso país para melhorar a profissão de músico?**

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração.